

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт музыкального и художественного образования  
Кафедра художественного образования

Самкова Екатерина Николаевна

**РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ  
НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:

Самкова Екатерина Николаевна,  
обучающаяся по направлению  
подготовки 44.04.01

«Педагогическое образование»

магистерская программа

«Художественное образование»

Руководитель:

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры художественного  
образования

Тихонова Елена Вадимовна

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	10
1.1. Понятие и содержание художественного мышления.....	10
1.2. Особенности развития художественного мышления детей с нормой психофизического развития и детей с ОВЗ.....	19
1.3. Декоративно-прикладное искусство как средство развития художественного мышления детей с ОВЗ.....	31
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	39
2.1. Описание организации констатирующего этапа опытно-поисковой работы.....	39
2.2. Описание формирующего этапа опытно-поисковой работы.....	52
2.3. Описание результатов контрольного этапа опытно-поисковой работы	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	67
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	79

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется тем, что в основу Стандарта для обучающихся с особыми возможностями здоровья положены деятельностный и дифференцированный подходы. Осуществление данных подходов предполагает разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Изучению проблемы развития художественного мышления было посвящено множество работ как зарубежных, так и отечественных педагогов и исследователей.

Такие педагоги, как Л.С. Выготский, Н.Л. Лейзеров, О.И. Никифорова считали, что художественное мышление не может существовать без образного мышления, так как творческий процесс начинается с процесса познания, живого созерцания, далее протекает как сложный процесс осмысления, отвлечения и обобщения. По мнению Б.М. Неменского, С.Х. Раппопорта художественное мышление – активное отражение объективной действительности в понятиях, образах, суждениях и т.д., базирующееся не на различии этих форм, а на характере их проявления. В своих исследованиях Н. Л. Лейзеров подразделяет понятие мышления на образное и художественное, где образное – это эмоционально-оценочное и чувственно-наглядное отражение человеком своего восприятия мира, которое переходит в художественное только в процессе создания художественного продукта, подчиненного определенной цели [37, с. 38].

Э. Мейман, Н. А. Рыбников изучали художественное мышление на основе психологического анализа процесса рисования, который был подробно описан в трудах Е. И. Игнатьева. Исследователи полагали что существует прямая связь между художественным мышлением и одаренностью детей,

обосновали связь интеллектуального развития ребенка с художественным развитием (Ф. Гуденаф, А. Ф. Лазурский, Н. Н. Анисимов, Н. Н. Ростовцев, В. С. Кузин).

Понятие «художественное мышление» рассмотрено в работе Б.С. Мейлаха, где существенную роль сыграл анализ творческой деятельности художника, как движущийся процесс от замысла, зарождение и развитие образа и его завершение [48, с. 13].

Понятие «художественного мышления» было рассмотрено не только как форма отражения действительности, но и как форма «сущностного постижения мира», его преобразование такими исследователями, как С. Х. Раппопорт, Н. А. Винк, Т. И. Орлова. А. Л. Лилов в своих исследованиях рассматривал понятие «художественного мышления» с гносеологической и психолого-эстетической точек зрения. В исследовании В. Баранова отмечается, что художественное мышление – сложный процесс художественного осмысления действительности, состоящий из трансформации общих принципов метода в неповторимую ткань произведения, в воплощении метода через его индивидуальное художественное применение.

Зарубежными и отечественными учеными и исследователями в области психологии и педагогики изучено понятие художественного мышления и его содержание. Однако большая часть исследований не касаются проблемы развития художественного мышления у детей с ОВЗ. Данный вопрос не изучен в достаточной мере по причине слишком большого разнообразия различного вида нарушений (как физиологических, интеллектуальных, так и психо-эмоциональных) у детей с ОВЗ. Многими педагогами считается крайне сложным формирование художественного мышления у детей с ОВЗ, что связано с применением специфических методов, приемов, средств обучения.

На основании вышеизложенного можно выявить следующие **противоречия** между:

- объективными требованиями общества к людям с ОВЗ как к

социализированным личностям, способным к саморазвитию и самореализации в различных видах художественной деятельности, и сложившейся ситуацией в системе художественного образования лиц с ОВЗ, ее доступности, недостатком предметных возможностей и узкой направленности;

- теоретической разработанностью проблемы развития художественного мышления детей с ОВЗ в области общей и специальной педагогики и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогике художественного образования;

- потенциальными возможностями декоративно-прикладного искусства в развитии художественных способностей детей с ОВЗ и недостаточной методической оснащенностью в практическом использовании его потенциала.

Актуальность и выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему** настоящего исследования, которая заключается в поиске, теоретическом обосновании и осмыслении эффективных путей развития художественного мышления детей с ОВЗ посредством декоративно-прикладного искусства.

Выявленные противоречия и проблема позволяют сформулировать **тему** диссертационного исследования: «Развитие художественного мышления у детей с особыми возможностями здоровья на занятиях декоративно-прикладного искусства».

**Цель** диссертационного исследования: теоретически обосновать и проверить на практике педагогические условия развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья на занятиях декоративно-прикладным искусством.

**Объект** диссертационного исследования: процесс развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья на занятиях по декоративно-прикладному искусству.

**Предмет** диссертационного исследования: педагогические условия развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья на занятиях декоративно-прикладным искусством.

**Гипотеза:** процесс развития художественного мышления будет более успешным, если реализовать педагогические условия развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья на занятиях декоративно-прикладным искусством:

- 1) применение принципов последовательности и систематичности обучения с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ;
- 2) использование психолого-педагогической диагностики художественно-творческого воображения детей с ОВЗ;
- 3) разработать комплекс практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером».

**Задачи:**

- 1) изучить и проанализировать научные работы по проблеме исследования особенностей развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья;
- 2) уточнить понятия «художественное мышление детей с нормой психофизического развития» и «художественное мышление детей с особыми возможностями здоровья»;
- 3) описать возможности декоративно-прикладного искусства как средства развития художественного мышления;
- 4) провести опытно-поисковую работу по развитию художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья на занятиях по декоративно-прикладному искусству, обобщить результаты и сделать выводы.

**Методы исследования:**

- теоретические: изучение и анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ и синтез, сравнение;
- эмпирические: наблюдение, беседа, тестирование, опытно-поисковая работа.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

- ведущие философские и психологические концепции системогенеза

деятельности (А. В. Карпов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.);

- общепсихологическая теория мышления (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.);

- положения теории и методики обучения о развития художественно-творческого мышления на дисциплинах художественно-эстетического цикла (И. П. Волков, В. П. Зинченко, С. Е. Игнатьев, В. И. Кириенко, Т. С. Комарова, В. С. Мухина), а также по декоративно-прикладному искусству (М. А. Ершова, В. В. Корешков, В. С. Кузин, Ю. В. Максимов, А. С. Хворостов, А. К. Чекалов, Т. Я. Шпикалова и др.);

- основные положения психолого-педагогической диагностики (Р. С. Немов, О. М. Дьяченко, Л. Д. Столяренко, Дж. Гилфорд и др.);

- основные положения методологии о проведении научно-педагогического исследования (А. М. Новиков, В. И. Загвязинский и др.)

**Научная новизна:** развитие художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья исследуется применительно к занятиям декоративно-прикладным искусством на примере бисероплетения и вышивки бисером.

**Теоретическая значимость:** уточнены понятия «художественное мышление детей с нормой психофизического развития» и «художественное мышление детей с особыми возможностями здоровья».

Под художественным мышлением детей с нормой психофизического развития понимается мыслительная деятельность, в процессе которой происходит накопление чувственного и практического опыта, формирование способности к созданию художественных образов, воспроизведение художественных замыслов в материале соответственно возрастным особенностям.

Под художественным мышлением детей с особыми возможностями здоровья понимается мыслительная деятельность, в процессе которой

происходит накопление чувственного и практического опыта, формирование способности к созданию художественных образов, воспроизведение художественных замыслов в материале в соответствии с психофизическими особенностями каждого ребенка.

**Практическая значимость:**

- сформированы критерии развития художественного мышления:

1) художественно-творческое воображение (оригинальность, разработанность, гибкость);

2) ассоциативность (контрастность, создание целого из частей).

- разработан комплекс репродуктивных и продуктивных практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером» для детей с ОВЗ.

Достоверность и обоснованность основных результатов и выводов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических положений; выбором и реализацией комплекса методов, адекватных его задачам, соответствующих цели исследования; согласованностью теоретических положений и выводов, как между собой, так и с данными экспериментальных исследований; репрезентативностью выборки количества испытуемых; сочетанием количественного и качественного анализа данных.

На защиту выносятся следующие **положения:**

- педагогические условия развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья на занятиях декоративно-прикладным искусством, включающие:

1) применение принципов последовательности и систематичности обучения с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ;

2) использование психолого-педагогической диагностики художественно-творческого воображения детей с ОВЗ;

3) разработка комплекса репродуктивных и продуктивных практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером».

Апробация результатов проходила в публикации статьи:



Самкова Е. Н. Развитие художественного мышления у детей с особыми возможностями здоровья на занятиях по декоративно-прикладному искусству // Интеграционные процессы в музыкальном и художественном образовании: проблемы и перспективы [Текст] : международный сборник научных трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. Л. В. Матвеевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. С. 118-121.

**Структура диссертации** включает введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА**

## **1.1. Понятие и содержание художественного мышления**

Трансформация парадигмы развития общества с ориентацией на культуру, переоценка системы общечеловеческих и культурных ценностей, индивидуализация личности дают возможность с иной стороны обратиться к духовности и духовной культуре, развитию человеческого мышления, а конкретно такой формы, как художественное мышление.

В педагогике мышление рассматривается как познавательный процесс, который заключается в анализе и синтезе объектов и предметов окружающей действительности, которые способствуют накоплению интеллектуального опыта посредством понятий, суждений, умозаключений и последующем воспроизведении данного опыта в практической деятельности. Если мышление как процесс, свойственный любому человеку, не является по своей сути уникальной характеристикой индивида, то художественное мышление позволяет рассмотреть интеллект человека в специфических, частных формах интеллектуальной деятельности.

Так теоретическая сторона художественного мышления была обозначена еще античными философами, такими, как Платон, Аристотель, Пифагор. Ими был изучен аспект природы искусства, сущности художественного процесса, значимости художественного совершенствования личности человека. Однако специфику художественного мышления как процесса, результатом которого служит создание уникального художественного продукта, не смогли выявить ни античные философы, ни представители более поздних философских школ.

Однако, в эпоху просвещения немецкий философ И. Кант был одним из первых, кто рассмотрел сущность искусства и познания в противоречивости

данных к друг другу, но взаимосвязанных в художественно-эстетической деятельности личности. Это легло в основу эстетической теории И. Канта. [41].

Еще одним ученым, занимавшимся разработкой теории художественного мышления, был Гегель, эстетическое учение которого многоаспектно рассматривало роль мышления в искусстве как «познание через образы», как «знание в формах и образах чувственного».

В трудах философа С. Кьеркегора мы впервые находим само понятие «художественное мышление», которое он ввел в первой половине XIX века, что обозначалось им как «интуитивное, иррациональное, дискретное познание в противовес логически цельному познанию закономерностей развития мирового духа и реальности В. Гегеля» [5, с. 94].

В это же время проблемой художественного мышления заинтересовались русские революционеры-демократы А. Герцен, Н. Чернышевский, Н. Добролюбов, В. Белинский. Их труды отражали сущность художественного познания не только как созерцание истины состояния жизни, но и как воинствующее средство ее изменения. Следует отметить, что в отечественной науке понятие «художественное мышление» было введено русским литературным критиком В. Г. Белинским, который писал: «Искусство есть непосредственное созерцание истины или мышление в образах» [40, с. 67]. Дальнейшее изучение феномена «художественного мышления», его взаимосвязи с формами отражения окружающего мира, мы находим в трудах отечественных исследователей советского периода: С. Х. Раппопорта, Н. А. Винка. Согласно мнению советских ученых, художественное мышление представляет собой форму «сущностного постижения мира, его преобразование». С. Х. Раппопорт, рассматривал проблему данного вида мышления с гносеологической точки зрения: «художественное мышление есть формирование художественных эмоций и художественных представлений» [53, с. 74].

Так, исследователь Н. А. Винк считает, что «художественное мышление – форма отражения, заключающая в себе все духовные способности человека, проходящая через призму общественно-исторической практики» [19, с. 34].

Таким образом, анализируя философские источники, можно сделать вывод, что сущностью художественного мышления является художественно-образная форма познания окружающей действительности, дальнейшая переработка и трансформация данных образов в сознании личности, создание уникального продукта художественной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы и некоторых искусствоведческих источников дает понять, что многие исследователи в области художественного мышления рассматривают его через взаимодействие с художественной деятельностью.

Стоит отметить два подхода в трактовке понятия «художественное мышление». Н. Л. Лейзеров, М. С. Каган, Б. С. Мейлах, В. И. Хрулев рассматривают «художественное мышление» через призму художественного творчества, восприятие художника как создателя. Н. Л. Лейзеров считает, что «художественно-образное мышление – это эмоционально-оценочное, чувственно-наглядное отражение человеком своего многостороннего восприятия мира. Оно становится художественным тогда, когда весь этот процесс оказывается подчиненным определенной цели – созданию предназначенного для других людей произведения» [38, с. 154].

В свою очередь М. С. Каган считает, что художественное мышление играет важную роль не только в процессе создания произведений для зрителя, но и для полноценного восприятия любым человеком литературы и искусства. Таким образом, художественное мышление нужно не только художнику, но и реципиенту. С точки зрения М. С. Кагана, данная форма мышления, это особая психологическая структура, которая обуславливает художественное творчество и художественное восприятие как виды деятельности [5].

На то, что художественное мышление не является исключительно привилегией создателя предметов и объектов искусства, указывает философ Б.

С. Мейлах. Он указывает на то, что именно благодаря художественному мышлению зритель, читатель, слушатель способны воспринимать, анализировать и видеть ценность и уникальность произведений искусства.

На основании вышеизложенного можно сказать, что художественное мышление имеет связь не только с художественной деятельностью создателя предметов и объектов искусства, но и с восприятием предметов и объектов искусства самим реципиентом. Художественное мышление это вид духовной деятельности, направленный на создание, восприятие, понимание произведений искусства. Через данное определение мы смогли отразить имманентную связь искусства и сущности художественного мышления.

Еще одна особенность художественного мышления состоит в том, что творческий процесс исходит не от объекта, а от субъекта, идеи, замысла, которые овладевают, с одной стороны, художником, а, с другой, – воспринимающим искусство. Эту связь характеризует высказывание С. Х. Раппопорта о главной функции и предмете художественного мышления: «Своеобразный аспект (предмет) художественного мышления состоит в том, что оно осмысливает мир в единстве субъекта с объектами, в связях с личностными отношениями человека к действительности» [49, с. 59].

Наконец, художественное мышление имеет тесную связь с логическим мышлением. Данная особенность художественного мышления заключается в том, что оно отражает в себе не только художественный образ, но и логику. Это аргументированно представлено в «Критике способности суждения» немецкого философа И. Канта, а также в работах отечественного психолога С. Л. Рубинштейна. С. Л. Рубинштейн говорил: «У человека существует единый интеллект. Не может быть и речи о двух различных интеллектах как различных биологических механизмах, но внутри единства, в зависимости от различных условий, в которых совершается мыслительный процесс, дифференцируются различные виды мыслительных операций и характер их протекания» [64, с. 489].

Подводя итоги анализа научных источников, можно сделать вывод, что к особенностям художественного мышления относятся следующие:

- взаимодействие объекта и субъекта в процессе художественного познания;
- связь с творческой деятельностью художника и реципиента;
- взаимодействие с художественно-образной формой мышления;
- тесное переплетение с логическим мышлением.

Однако, перечисленные выше особенности еще не раскрывают всей полноты художественного мышления. Необходимо рассмотреть его структуру, из чего конкретно оно складывается.

В процессе анализа информационных источников важным было выделить философские, искусствоведческие и психолого-педагогические позиции, принципиальные для выработки концептуальных подходов к понятию художественного мышления в рамках структурно-функционального и субъектно-деятельностного подходов. Методологическим ориентиром изучения художественного мышления выступает системный метод анализа, согласно которому изучение структуры любого исследуемого явления предполагает знание состава ее элементов, их взаимосвязи и взаимообусловленности, степени их сложности, уровня развития.

В рамках функционального подхода было установлено, что включенность всех психических процессов в конструирование художественного образа определяется межфункциональными связями, обусловленными созданием и оперированием им. При этом мы рассматриваем художественно-эстетические аспекты восприятия, эмоций, воображения, речи, образной памяти, интуиции. Воображение занимает одну из ведущих ролей в формировании художественного мышления. Участвуя в художественном процессе преобразования картины мира, воображение как комбинационно-ассоциативный процесс, образная память и интуиция являются связующими звеньями от восприятия как функционирующего аналитического и эмоционального процесса к художественному мышлению

как специфическому аналитико-синтетическому и обобщающему процессу создания художественного образа. Не существует таких условий, при которых была бы возможность разграничения художественного мышления и восприятия, воображения и т. д.

Межфункциональные связи определяют включенность всех психических процессов в конструировании художественного образа, создании и оперировании им.

Структурный подход позволил нам определить особенности художественного мышления (ассоциативность, метафоричность и парадоксальность) и художественные операции (трансформация, персеверация, реинтеграция и мультипликация), которые обеспечивают эстетическое и художественно-образное познание мира.

Так, Т.И. Кучина, И.А. Лызлова выделяют следующие компоненты художественного мышления: метафоричность, ассоциативность; самостоятельные познавательные процессы – художественное воображение, эмоциональность восприятия, художественная зоркость, интуиция [55, с. 115]. О.А. Ковалева – в художественном мышлении синтезирует такие компоненты: целостность, динамичность, ассоциативность, метафоричность [55, с. 116]. Нам представляется, опираясь на эстетико-философские подходы, что целостность и динамичность целесообразнее рассматривать как характеристики художественного образа, а ассоциативность и метафоричность – как особенности художественного мышления. Каждая из них, реализуясь в содержании художественного образа, несет в себе определенную смысловую нагрузку в раскрытии его идейно-художественной концепции.

Занимаясь изучением художественного мышления с философско-эстетической точки зрения, Ю.Б. Борев наряду с ассоциативностью и метафоричностью художественного мышления выделил парадоксальность. Опираясь на позиции ученых, мы определяем структурные компоненты художественного мышления: ассоциативность, метафоричность и

парадоксальность. Выделенные особенности художественного мышления способствуют созданию новой художественной действительности, так как являются своего рода способами нового художественного обобщения вне логических форм познания.

Ассоциативность – связь между представлениями и понятиями, при которой одно из них, возникнув в сознании (по сходству, контрасту или смежности субъективных признаков), вызывает другое представление или же цепь таковых (Ю.А. Самарин, А.Г. Ашхаура-Чолокуа, И.А. Саранский, Ю.В. Юхимик, Р. Cramer, D.H. Russell и др.).

Метафоричность заключается в особом переносе, возникающем в результате перевода означаемого посредством означающего из практического плана в «мифический» с помощью сравнения. Сопряжение переносного и прямого происходит не в качественной раздельности, как в обычном сравнении, а сразу в новом нерасчлененном единстве художественного образа, где категория отвлеченности переходит в категорию конкретности (Е.П. Крупник, Л.С. Рубинштейн, О.Л. Свиблова, Р.В. Сигнеева, Б.В. Томашевский, R. Barthes, S. Chatman).

Парадоксальность рассматривается нами как неожиданное, странное изображение художественной мысли, представленное в необычном художественном решении через использование адекватных изобразительно-выразительных средств передачи парадокса движения, присутствия, времени в художественном образе (Ю.Б. Боров, Г.Б. Борисовский, Н.Л. Лейзеров, А.С. Мигунов и др.).

Выделенные особенности художественного мышления находятся между собой в постоянной зависимости, обогащая и дополняя друг друга; способствуют созданию новой художественной действительности, так как являются способами нового субъектного обобщения вне логических форм познания.

Экстраполируя исследования Л.Б. Ительсона, К.И. Чуковского и др. по проблеме трансдукции как формы умозаключения в рамках образного



мышления на феноменологию художественного мышления, мы выделяем художественную трансдукцию. Это форма умозаключения, возникающая в процессе сопоставления образов предметов и явлений с художественным эталоном на основе эстетических категорий. Отсюда результатом художественного мышления является наличие в отражаемом явлении элементов прекрасного, комического и т.д., тех или иных жанровых, стилевых признаков, отдельных сторон художественного эталона. Ориентируясь на исследования особенностей трансдукции в аспекте образного мышления в работах Н.Б. Берхина [5], К.К. Григоряна, Л.М. Клыгина, мы предполагаем, что художественная трансдукция реализуется через операции: художественную трансформацию, художественную реинтеграцию, художественную персеверацию и художественную мультипликацию, направленные на создание художественного образа.

Художественная трансформация – изменение первоначального образа или его элементов через призму адекватных идее художественных эталонов и категорий, а также средств изобразительной выразительности.

Художественная реинтеграция (восстановление) – создание целой сюжетной линии, целостной композиции, в которой первоначально встречался трансформируемый образ.

Художественная персеверация – сохранение какой-либо части свойства, качества, функции образа и переноса ее в новую художественную ситуацию.

Художественная мультипликация является операцией, объединяющей все три вышерассмотренные. Она заключается в многократном умножении какого-либо образа, его части, детали. Именно она является важнейшим показателем развитости и продуктивности художественного мышления и может быть выстроена по принципу создания художественного мультфильма, целой сюжетной законченной линии, суммируя предыдущие операции.

Итак, художественное мышление представляет собой процесс, порождаемый и стимулируемый специфическими мыслительными

операциями. Выделенные нами в теоретическом анализе операции художественного мышления образуют замкнутую систему, выступающую в разнообразных формах сцепления, скрещивания, взаимодействия, в которых каждая операция как подсистема взаимосвязана со всеми другими, направленными на создание художественного образа.

В аспекте субъектно-деятельностного подхода многие ученые выделяют художественную деятельность в качестве особого вида, направленного на художественное освоение действительности, главным образом, через художественное мышление (М.С. Каган, Л.М. Клыгин, Б.М. Неменский и др.).

В философской, искусствоведческой, психолого-педагогической теории художественная деятельность рассматривается в системе «субъект-объект», в которой ребенок выступает как субъект и раскрывает себя как личность, оценивая объект по «личностным смыслам». Данная система, по мнению П.В. Копнина, Л.М. Коршунова, В.В. Горшкова и др., представляет сплав двух типов взаимоотношений: материально-практических (субъект преобразует объект) и духовно-творческих (объект познается и оценивается), отражающихся в сознании субъекта. Причем художественную деятельность авторы рассматривают не только как собственно художественно-практическую деятельность, направленную на создание художественного образа, но и деятельность, связанную с восприятием и осмыслением произведений искусства.

Создание художественного образа обеспечивается специальным механизмом, в котором обобщенные образы-представления направлены на видоизменение, преобразование уже имеющихся образов и создание новых образов, отличных от исходных (И.А. Гризова). Это демонстрирует не только самостоятельность художественного мышления, но и показывает важную роль художественного мышления при решении художественных ситуаций. Образ это – форма отражения, способная не только воспроизводить внешние

свойства явления, но и обеспечивать обобщающее, сущностное постижение действительности (Т.И. Орлова).

Анализ научной литературы позволяет отразить этапность и последовательность создания художественного образа, а, следовательно, и художественного мышления начиная от художественно-проблемной ситуации и заканчивая созданием художественного образа в замысле или идее. Процесс художественного мышления отражает преобразования субъектного опыта. Любая художественно-проблемная ситуация связана с художественным поиском и предполагает вариативность художественно-изобразительных решений [10].

На основе вышеизложенного, мы можем говорить о художественном мышлении как своеобразной мыслительной деятельности, направленной на осмысление и создание художественных образов, и оперирование ими в процессе решения художественных задач.

Таким образом, результатом рассмотрения в рамках функционально-структурного и субъектно-деятельностного подходов явилось целостное, диалектическое представление о феномене «художественное мышление», его динамической природе и месте в системе образного мышления.

## **1.2. Особенности развития художественного мышления детей с нормой психофизического развития и детей с ОВЗ**

Школа в современном понимании выполняет ряд сложнейших задач по обеспечению качества образования, базируясь на фундаментальности, соответствии актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Особое место занимают предметы эстетического цикла. Их роль заключается в формировании и развитии духовно-нравственных представлений.

Предметы художественно-эстетического цикла – изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, музыка, литература, МХК –

формируют, в первую очередь, убеждения, мотивационно-ценностную структуру личности ребенка, его понятия о морали, чести и достоинстве, героизме, добре и зле, прекрасном и гармоничном, которые так востребованы в этом возрасте. Данные убеждения способствуют формированию активной художественной позиции личности ребенка.

Посредством процесса принятия культурных ценностей родного края и формирования характера личности особо важным является развитие художественного мышления, которое позволяет на основе идеи «прекрасного» более эффективно формировать внутреннюю культуру и нравственные эталоны личности ребенка.

Декоративно-прикладное искусство в общеобразовательном учреждении в первую очередь связано с поиском данной идеи прекрасного на основе художественно-творческих решений, сопряженных с интеллектуальными особенностями развития школьников, а именно – с их художественным мышлением.

Вопрос развития мышления детей младшего школьного возраста является актуальным в психологической и педагогической науке. Мыслительная деятельность приобретает в младшем школьном возрасте особую значимость. Мышление ребенка 9 - 11 лет характеризуется социально зависимыми условиями обобщенного познания объективной реальности, где возрастные и индивидуальные особенности регулируют его психологическую жизнь. Отличие мышления от остальных психологических процессов познания состоит в том, что оно всегда связано с активным изменением условий, в которых человек находится. Решение учебных задач всегда направлено на формирование мыслительных процессов ребенка. [23].

Развитие художественного мышления базируется на решении художественно-творческих задач в процессе декоративно-прикладной деятельности. Познание окружающей действительности средствами декоративно-прикладного искусства осуществляется поэтапно через подражание, чувственное отражение и интерпретацию сути явлений.

Через образ происходит отражение объектов и предметов окружающей действительности. Три уровня являются основой художественного образа. Образ-замысел является идеей, возникающей в процессе мышления создателя, что ляжет в основу образа-произведения. Итогом этой преобразовательной деятельности должен стать образ-восприятие. Мы будем соотносить эту структуру с качественными характеристиками образа, рассмотренными нами ниже: форма, содержание и материал.

Способность мыслить образами, значит уметь видеть объект цельно, опосредованно. Образное мышление оперирует образами непосредственного чувственного восприятия реального мира, их понятийной обработкой и мысленным преобразованием. При анализе понятия образного мышления ребенка возникает вопрос об особенностях такого мышления у учащихся 3 – 5 классов при постановке учебно-творческих задач.

Исследуя образное мышление детей младшего школьного возраста с точки зрения целеполагания декоративно-прикладного искусства, мы говорим о таком психологическом феномене, как художественное мышление.

Главная цель декоративно-прикладного искусства – это поиск художественно-творческих решений в сопряжении с интеллектуальными особенностями детей младшего школьного возраста [23].

Художественное мышление формируется на основе взаимодействия таких психических процессов и компонентов мышления, как художественное восприятие, воображение, логичность, креативность (как способность к обнаружению и постановке проблем, творческая продуктивность), синестезия (как способность воспринимать информацию всесторонне, по всем существующим каналам восприятия), память, эмпатия (способность к сопереживанию), анализ и сопоставление, наличие личностно значимого стимула, обуславливающего позитивную мотивацию и динамику образного мышления, сензитивность (чувствительность), ассоциативность (способность при восприятии заданного образа активизировать внутренне схожие образы), волевые операции (самоконтроль, критика и т. д.).

В художественном мышлении мы определяем творчество как способность вариативно мыслить эстетическими образами, где итоговым показателем выступает оригинальность художественного продукта. В этом смысле художественное творчество школьников 3 - 5 классов начинается с обостренного внимания к явлениям мира и предполагает яркие впечатления, умение их удержать в памяти и осмыслить.

Решая задачу по созданию художественного образа в своем сознании, ребенок учится мысленно проектировать, искать решение, формулировать характеристики образа, апробировать возможные модификации художественного образа.

Поэтому дети младшего школьного возраста отличаются высокой познавательной и творческой активностью, которая обусловлена естественной возрастной любознательностью детей.

В структуре художественного мышления детей младшего школьного возраста мы особо выделяем чувственную основу образов: чувственное и рациональное содержание. Чувственное содержание отражает образы восприятия, ощущения, представления. Рациональное базируется на образах логических структур и явлений. Восприятие в искусстве – это процесс созерцания, осмысления произведений искусства или явлений действительности.

Представление – такое качественное свойство чувственного образа, которое возникает на основе прошлых ощущений, полученного чувственного опыта и созданного перцептивного образа предмета или события. Представления в развитии художественного мышления у учащихся 4 - 5 классов играют важную роль. Работы учащихся чаще всего созданы посредством имеющихся представлений.

Наиболее яркими показателями психического развития ребенка младшего школьного возраста в процессе формирования художественного мышления являются память и воображение. Память – отражение прошлого опыта ребенка. Способность к преобразованию и трансформации образов

долговременной памяти в конкретные изобразительно-пластические произведения посредством линейных и цвето-тоновых средств есть первый критерий уровня развития мышления ребенка. Для повышения уровня художественного мышления можно использовать создание эскизов предметов декоративно-прикладного искусства.

Физиологической основой процессов памяти ребенка младшего школьного возраста являются временные нервные связи в коре головного мозга – ассоциации, т.е. отражение связей предметов и явлений действительности.

У младших школьников ассоциативное мышление приобретает конкретный, опосредованный характер. Базируясь на накопленном опыте познания действительности, ассоциации трансформируются в новый качественный уровень с развитием памяти и воображения ребенка.

Не маловажную роль в развитии художественного мышления является воображение. Под воображением мы будем понимать психологический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Под творческим воображением понимают самостоятельное создание новых образов. Оно требует отбора материалов, необходимых для построения образа в соответствии с поставленной задачей либо личным замыслом. Такое воображение предполагает самостоятельное создание образов, реализуемых в продуктах художественной деятельности [5].

Творческая деятельность включает в себя не только мыслительные процессы (воображение, память и др.), но и их практическое воплощение в художественной учебно-творческой деятельности младших школьников: восприятие зрителем и материально-техническое качество воплощения образа.

Воплощенный ребенком в художественной деятельности мысленный образ объекта познания может неоднозначно (с потерей смысла и выразительности) восприниматься наблюдателем. Здесь возникает проблема:

слабый уровень владения средствами художественной выразительности, не позволивший полностью передать задуманное юным художником.

Невозможность в данный момент владеть определенными техниками и приемами создания более сложного и детального, качественно нового предмета искусства приводит к кризисному переходу от детского творчества к подростковому. А это нередко приводит к значительному снижению уровня творческой активности младшего школьника, потере интереса к декоративно-прикладному искусству [42].

Чтобы избежать либо сгладить проблему отсутствия опыта в знании и применении техник и средств декоративно-прикладного искусства при переходе на качественно новый уровень творчества младшего школьника стоит обратить особое внимание на духовно-нравственное развитие. Гармоничное сочетание специфических навыков и умений с духовно-нравственными идеалами в художественном образовании способствует развитию творческих способностей, художественного мышления и формированию активной личности школьника.

Единство изобразительного и выразительного в художественном образе определяет целостность работ младших школьников. Особо стоит отметить, что эстетические и интеллектуальные компоненты личности школьника, способствуя развитию художественного мышления, обогащают его духовно-эстетический мир.

Одним из интеллектуальных способов художественно-образного мышления младшего школьника являются операции логики, критики и т. д. В психологии выделяется довольно много классификаций мышления по разным ключевым характеристикам, но абстрактно-логическое является одним из основных видов, дополняя художественное мышление. В мышлении школьника младшего школьного возраста (3 - 5 классы) особенно заметна разница между образно-чувственным (1 - 4 классы) и абстрактно-логическим (5 - 9 классы). При обучении в 3 - 5 классах у детей формируется осознанность, критичность мышления. Это происходит благодаря тому, что дети обсуждают



способы решения задач, рассматриваются варианты решения, дети учатся обосновывать, доказывать, озвучивать свои суждения. В 1 - 4 классах формируются приемы логического мышления: сравнение, связанное с выделением общего и различного, анализ, связанный с выделением и обозначением разных свойств и признаков, обобщение, связанное с отвлечением от несущественных особенностей и объединением на основе существенных [46].

Преобладание в основной (5 - 9 классы) школе учебных предметов логического характера над чувственно-эстетическими и духовно-нравственными приводит к дисгармонизации личности ребенка младшего школьного возраста.

Несомненно, превалирование одной модальности мышления над другой будет иметь место, но здесь стоит говорить о гармоничном развитии мышления младшего школьника в учебно-творческих условиях. Значение логического в структуре художественного мышления определяется, прежде всего, уровнем причинно-следственных связей (логика сюжетной композиции, соответствие созданного образа задуманному и т. д.) и уровнем практических компетенций учащегося, в том числе знаний, умений и владений, определенными базовыми навыками и приемами работы с различного вида материалом.

Мы выделяем три этапа развития художественно-образного мышления у детей младшего школьного возраста:

- 1) этап подражания, служащий для выработки умений и навыков;
- 2) этап репродуктивного развития художественно мышления, необходимый для преемственности прежних форм художественной культуры и выработки у учащихся определенного типа художественно мышления, ограниченного рамками определенной художественной культуры;
- 3) этап творческого развития художественно мышления, необходимый для дальнейшего развития культуры в целом и развития оригинальности и неповторимости мышления.

К первому этапу мы относим теоретико-эмпирические знания младших школьников основных законов изобразительной и декоративно-прикладной деятельности. Относительно практического применения эти знания составляют конструкцию художественного образа, его выразительность. Умение образно мыслить и качественно передавать продукт мыслительной деятельности в творческих работах особенно важно на занятиях декоративно-прикладным искусством. Второй этап трансформирует знания первого этапа в умения и владения. Высшим результатом развития художественного мышления младших школьников является творческий уровень оперирования или владения образами. Показателем развития художественного мышления в условиях декоративно-прикладной деятельности учащихся может служить устойчивое проявление позитивного развития «образности» в творческих работах. Развитие происходит в процессе освоения определенных типов деятельности. Следовательно, «развитие» означает как изменение мышления школьников, так и связанное с ним изменение продуктов их художественной деятельности в определенных условиях среды.

На основании вышеизложенного стоит сказать, что развитие художественного мышления детей младшего школьного возраста зависит от возрастных изменений, качественных трансформаций полученных впечатлений и опыта в новые, уникальные художественные продукты деятельности, но при условии постоянного формирования нравственно-эстетических качеств личности ребенка и накопления практического опыта применения способов и приемов работы с различными видами декоративного материала.

Однако, рассматривая аспект развития художественного мышления детей с ОВЗ, мы можем столкнуться с рядом проблем.

В научных источниках литературы описано, что человек с ОВЗ отличается определенными ограничениями в повседневной жизнедеятельности. В данном случае рассматриваются физические, психические или сенсорные дефекты. Именно поэтому человеку не доступны

те или иные виды деятельности (В.М. Бехтерев, П.Ф. Лестгафт, И.В. Маляревский, Г.И. Россолимо).

Такие авторы, как В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов, Т. А. Власова и М.С. Певзнер, Г.Н. Коберников и В.Н. Синев, В.В. Лебединский классифицировали детей с ОВЗ по различным категориям. Изучая опыт педагогов, психологов, дефектологов рассмотрим следующую обобщенную классификацию типов нарушений основных функций организма:

1. Нарушения психических процессов. Речь идет о восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи, эмоциях и воле.
2. Нарушения в сенсорных функциях: зрении, слухе, обонянии и осязании.
3. Нарушения функций дыхания, выделения, обмена веществ, кровообращения, пищеварения и внутренней секреции.
4. Изменения статодинамической функции. Дети-инвалиды, которые относятся к первой, второй и четвертой категориям, это большая часть из общего количества.

Рассмотрим более подробно психолого-педагогическую классификацию детей, которые относятся к системе специального образования. Именно от этого зависит выбор приемов и методов обучения и воспитания [79].

Дети, с нарушениями:

- слуха (позднооглохшие, слабослышащие, глухие);
- зрения (слабовидящие, слепые);
- речи (разные степени); интеллекта;
- задержкой психо-речевого развития (ЗПР);
- опорно-двигательного аппарата;
- эмоционально-волевой сферы.

Отдельная категория – это дети, имеющие множественные нарушения (сочетание двух или трех нарушений).

Мышление детей с интеллектуальной недостаточностью развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятельности детей с ОВЗ присущи и специфические черты. Их мышление развивается несколько медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся с ОВЗ с большим своеобразием. Наблюдается фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение оснований для обобщения [27].

В исследованиях советских психологов (А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др.) и педагогов (А.П. Усовой, Е.А. Флериной, Е.П. Сакулиной, А.М. Леушиной др.) показано, что обучение является не только ведущим фактором в приобретении знаний и развитии психических процессов, но и в формировании художественной деятельности.

В процессе художественной деятельности у ребенка с ОВЗ усиливается ощущение собственной личностной ценности, налаживаются межличностные связи и контакты, возникает чувство внутреннего самоконтроля и восприятия себя как личности. Кроме этого, творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся непреодолимыми для ребенка с ОВЗ. Свои чувства и эмоции, а также знания и отношения ребенку легче выразить с помощью зрительных образов, чем вербально. Нельзя не учесть также тот факт, что средства творчества предоставляют ребенку возможность для выражения деструктивных чувств, в социально приемлемой манере, понижая их активность или ликвидируя

полностью. Если ребенок робок и боязлив, не уверен в своих силах, для него очень полезно творчество, независимо от сюжета, творческая деятельность, позволяет ребенку выйти из состояния зажатости.

Дети с особенностями развития имеют множество ограничений в различных видах деятельности. Они не самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Они лишены широких контактов, возможности получать опыт от других сверстников, которые есть у обычного ребенка. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков сильно ограничены. Трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем у таких детей (страх, тревожность и т. д.). Часто мир для них кажется пугающим и опасным. Невозможность выразить свои переживания, например, в игре, как это происходит у обычных детей, приводит к возрастанию эмоционального напряжения, как следствие, к возникновению поведенческих проблем. Это становится серьезным препятствием в развитии ребенка. Также нужно отметить, что познавательная активность ребенка зависит от уровня активности, а у ребенка с особенностями развития собственная активность снижена [28].

Огромный потенциал для развития детского творчества заключен в изобразительной и декоративно-прикладной деятельности детей, источником чего является народное искусство. Занятия прикладным творчеством направлены на эстетическое развитие детей с ОВЗ. Успешное освоение художественной деятельности способствует интеллектуальному развитию ребенка, помогает в формировании других видов деятельности. В процессе усвоения детьми ряда навыков происходит совершенствование тонкой моторики рук.

У детей с ОВЗ наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Дети самостоятельно не обобщают свой опыт повседневного действия с предметами-орудиями, имеющими фиксированное

назначение. И поэтому они не могут использовать его при решении новых задач, т.е. не сформирован перенос эталона способа действия.

Дети с ОВЗ не умеют ориентироваться в условиях проблемной практической задачи, они не анализируют эти условия. Кроме того, дети с ОВЗ отличаются включением речи в процесс решения мыслительных задач. У детей с нормой психофизического развития есть потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи, что дает возможность осознания своих действий. У детей с ОВЗ такая потребность почти не возникает. Поэтому для них характерна недостаточная связь между практическими действиями и словом. Их действия недостаточно осознанны, опыт действия не зафиксирован в слове, а поэтому не обобщен, и образы-представления формируются замедленно и фрагментарно. Кроме того, у них страдает и формирование элементов логического мышления, оно развивается замедленно, и по-иному, чем в норме, складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления [42].

Следовательно, работу по формированию художественного мышления необходимо осуществлять с учетом индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка, осуществляя личностно-ориентированный подход. Т.е. система занятий строится от потребностей ребенка, от уровня его развития на данный момент и с учетом его возможностей в ближайшем будущем.

Таким образом, мы можем определить понятия «художественное мышление детей с нормой психофизического развития» и «художественное мышление детей с особыми возможностями здоровья».

Под художественным мышлением детей с нормой психофизического развития понимается мыслительная деятельность, в процессе которой происходит накопление чувственного и практического опыта, формирование способности к созданию художественных образов, воспроизведение художественных замыслов в материале соответственно возрастным особенностям.

Под художественным мышлением детей с особыми возможностями здоровья понимается мыслительная деятельность, в процессе которой происходит накопление чувственного и практического опыта, формирование способности к созданию художественных образов, воспроизведение художественных замыслов в материале в соответствии с психофизическими особенностями каждого из детей.

### **1.3. Декоративно-прикладное искусство как средство развития художественного мышления детей с ОВЗ**

Декоративно-прикладное искусство – область декоративного искусства, изучающая создание художественных произведений, имеющих практическое назначение в общественном и частном быту, и художественная обработка утилитарных предметов: мебели, ткани, орудий труда, одежды, игрушек и т. д. Декоративно-прикладное искусство (от лат. Десого – украшаю) – широкий раздел искусства, который охватывает различные отрасли художественной деятельности, направленной на создание художественных изделий с утилитарными и художественными функциями. Данные термины имеют собирательный характер, условно объединяющие две широкие области искусства: декоративное и прикладное (Н. П. Сакулина, В. Н. Шацкая, Е. А. Флерица).

Произведениями декоративно-прикладного искусства могут быть: различная утварь, мебель, ткани, орудия труда, средства передвижения, а также одежда и всякого рода украшения. Наряду с распределением произведений декоративно-прикладного искусства по их практическому назначению в научной литературе со второй половины XIX века утвердилась классификация отраслей по материалу: металл, керамика, текстиль, дерево, или по технике выполнения: резьба, роспись, вышивка, набойка, литье, чеканка, инкрустация, интарсия и т. д.

В прикладном искусстве приобретают основополагающее значение такие категории, как форма, пропорции, ритм, цвет, масштаб, силуэт, симметрия, фактура. Ритмическая основа композиции предмета прикладного искусства является выразительным средством, неотрывно связанным со строением его формы и расположением на ней декора; цветовые ритмы – основополагающее композиционное средство. Важен и орнамент – изначальный вид изобразительности, отражающий ритмы изделия.

Для разных видов искусств выразительными средствами являются порезка древесины, свобода мазка кисти, фактура строчки или вышивки. Приемы мастерства такого рода становятся сильным средством художественной выразительности. Когда предмет обладает совокупностью качеств, образующих неразрывное целое, дополняющих друг друга, согласующихся в гармонии, то такая целостность порождается взаимосвязанностью художественно-выразительных средств с функциональностью предмета, декора с формой, общего с каждой деталью.

В прикладном искусстве формы вещей, весьма разнообразных по назначению, раскрывают широкую шкалу предметов – от бытовых, удобных и простых до пышно украшенных, роскошных.

Категории ритма, цвета, изобразительности, формы обретают новый характер, выражают идеи и чувства людей своего времени. Может меняться и соотношение пользы и красоты.

При ознакомлении с декоративно-прикладным искусством, прежде всего дети должны понять целесообразность вещей, сочетание красоты с назначением и употреблением вещи (И. Я. Лернер, А. А. Волкова). Знакомство происходит через несколько этапов:

- двигательный компонент (ощупывание предметов рукой, движение глаз при рассматривании);
- аналитико-синтетическую деятельность, которая предполагает анализ и синтез выразительных средств декоративного образа;



- субъективность оценки (каждый ребенок воспринимает произведения народных мастеров субъективно, в зависимости от своих интересов, потребностей и способностей).

Включение ребенка в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества, – одно из главных условий развития художественного мышления. Изучение произведений декоративно-прикладного искусства осуществляется в несколько стадий [33]:

- стадия целостного изучения, т.е. дети воспринимают целостный образ произведения;

- стадия константности, при которой дети воспринимают произведение как относительно постоянные по форме, цвету, величине;

- стадия структурности, при которой дети учатся выделять структуру образа, его выразительные средства;

- стадия осмысленности, когда дети осознают зависимость выразительности образов от материала, техник и средств, используемых автором;

- стадия избирательности, когда каждый ребенок отдает предпочтение определенным видам декоративно-прикладного искусства.

В литературе процесс художественной деятельности ребенка подразделяется на три этапа. Охарактеризуем подробнее.

Первый этап - возникновение, развитие, осознание и оформление замысла. Тематику предстоящей работы может определить как сам ребенок, так и педагог. При создании художественной работы дети часто определяют тематику, в последующем имеющую минимальную связь с результатом его художественной деятельности. Лишь при условии, если занятия проводятся систематически, замысел и воплощение у детей с ОВЗ начинают совпадать. Причина кроется в ситуативности мышления ребенка с ОВЗ: сначала ему захотелось создать один объект, но вдруг в поле его зрения попадает другой, который представляется ему более интересным. С другой стороны, называя объект изображения, ребенок, обладая еще очень небольшим опытом

деятельности, далеко не всегда соотносит задуманное со своими изобразительными возможностями. Поэтому, взяв в руки пластилин, краски, бисер, и поняв свое неумение, отказывается от первоначального замысла. Чем старше дети, тем богаче их опыт в изобразительной деятельности, тем более устойчивый характер приобретает их замысел.

Второй этап - процесс создания художественного изделия. Тема задания не только не лишает ребенка возможности проявить творчество, но и направляет его воображение, тем самым развивает художественное мышление. Значительно большие возможности возникают тогда, когда ребенок создает изделие по собственному замыслу, когда требуется задавать лишь направление выбора темы, содержания работы над изделием. Деятельность на этом этапе требует от ребенка умения владеть способами изображения, выразительными средствами, специфичными для рисования, лепки, аппликации.

Третий этап - анализ результатов проделанной творческой работы, рефлексия. Просмотр и анализ созданного детьми осуществляются при их максимальной активности, что позволяет полнее осмыслить результат собственной деятельности. В процессе работы группы детей на заданную тему есть возможность дать качественную оценку работы каждого в сравнении их друг с другом и образцом. В данном контексте группового анализа результатов художественной деятельности дети учатся сравнивать свою работу с эталоном-образцом, выделять детали, появившиеся в своей работе благодаря фантазии, находить и в перспективе устранять технические недочеты.

Декоративно-прикладное искусство тесно связано с сенсорным воспитанием. Формирование представлений о предметах требует усвоения знаний об их свойствах и качествах, форме, цвете, величине, положении в пространстве. С детьми с ОВЗ мы стараемся определить и назвать все эти свойства, сравниваем предметы, находим сходства и различия, то есть производим умственные действия. Таким образом, декоративно-прикладная

деятельность содействует сенсорному воспитанию и развитию художественного мышления у детей с ОВЗ [28].

Развитие художественного мышления детей с ОВЗ через такие виды декоративно-прикладного искусства как рисование, оригами, декупаж, бисероплетение, квиллинг, силуэтное вырезание, составление коллажей смешанными техниками будет более эффективным, если применять данное разнообразие в практической художественной деятельности. В ходе занятий декоративно-прикладным искусством у детей развиваются трудовые навыки: они осваивают основные приемы работы с бумагой, витражными и акриловыми красками, выполняют объемные композиции, знакомятся с историей возникновения декоративно-прикладного искусства.

Освоение объемных техник работы с материалом дает представление о форме модели, ее конструкции. Работа в технике квиллинга и силуэтного вырезания способствует развитию мелкой моторики - согласованности в работе зрительного анализатора в сопряжении с моторным, совершенствованию координации движения, гибкости, точности выполнения действий. Знакомство с законами цветовой гармонии развивает творческую активность и наблюдательность ребёнка, а также способствует развитию чувства цвета, композиции. Особый интерес у детей с ОВЗ отмечается к складыванию из бумаги различных плоскостных и объемных фигур, что способствует развитию таких психических процессов как художественное воображение, мышление, память, восприятие, художественный вкус. Данные процессы неразрывно и на прямую связаны с развитием художественного мышления как такового. Учащиеся применяют продукты своей художественного творчества в разных видах деятельности (изобразительной, игровой, театрализованной, литературно-творческой). Изготовленные на занятиях игрушки, сувениры, открытки служат хорошим подарком и используются дома по назначению или для украшения интерьера школы. Уверенность в том, что они сделают полезные, хорошие вещи, вызывает у

детей чувство удовлетворения, развивается адекватная самооценка, формируется ценностное отношение к культуре и труду.

В. А. Сухомлинский утверждал: «Истоки творческих способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев» [31].

На занятиях декоративно-прикладным искусством дети с ОВЗ учатся преодолевать определенные трудности и доводить работу до ее завершения. Тем самым у детей с ОВЗ формируется самостоятельность, самоконтроль, уверенность в себе, ответственность и трудолюбие.

Занятия декоративно-прикладным искусством учитывают возрастные и психофизические особенности детей в группе, зону ближайшего развития, сформированность тех или иных умений.

Наблюдая за результатами художественной деятельности детей с ОВЗ, педагог корректирует деятельность каждого ребенка, помогает ему вовремя исправить допущенные ошибки. Одно из важных составляющих таких занятий – учет степени утомляемости и охранительный режим. Режимные моменты в процессе занятия способствуют продуктивности художественной деятельности. А постепенное усложнение творческих задач в процессе занятий декоративно-прикладным искусством способствует развитию художественного мышления детей с ОВЗ [34].

Занятия декоративно-прикладным искусством с детьми с ОВЗ направлены не только на изготовление продуктов творчества, но и на воспитание у детей чувства прекрасного, понимания красоты в окружающей действительности, формирования потребности в изображении предметов и явлений окружающей действительности. Учитывая индивидуальные особенности детей с ОВЗ, педагог каждое занятие планирует таким образом, чтобы в конце ребенок видел положительный результат своей деятельности. Задание, которое дается ребенку, должно быть не только интересным, увлекательным, но и посильным. Ощущение успеха рождается, когда ребенок с помощью педагога или самостоятельно преодолевает страх перед новой деятельностью, новым заданием. Помощь педагога направлена на то, чтобы

ребенок поверил в себя, в собственные силы и способности. Необходимо постоянно поддерживать в нем оптимизм, веру в то, что он справится с выполнением задания [38].

В процессе изготовления изделий большое внимание необходимо обращать на подбор изделий, над которыми работает ребенок. Каждый ребенок должен знать и понимать, что и для чего он делает.

Дети с ограниченными возможностями сложнее усваивают учебный материал, и быстрее его забывают. Поэтому объяснения педагога должны быть доступными, повторяться несколько раз и обязательно сопровождаться показом. Использование наглядных пособий на занятиях повышает у детей интерес к изучаемому материалу, способствует развитию внимания, воображения, наблюдательности, мышления.

### **Выводы по первой главе:**

Изучена и проанализирована философская и психолого-педагогическая научная литература по проблеме исследования особенностей развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья.

С позиций философии художественное мышление характеризуется как чувственное познание окружающего мира через призму духовного опыта, трансформация образов в сознании личности, создание уникального продукта художественной деятельности.

В психологии и педагогике художественное мышление характеризуется как чувственно-эмоциональное, оценочное отражение человеком окружающего мира, подчиненное цели – созданию художественного произведения, либо полноценному восприятию предметов искусства.

Уточнены понятия «художественное мышление детей с нормой психофизического развития» и «художественное мышление детей с особыми возможностями здоровья».

Под художественным мышлением детей с нормой психофизического развития понимается мыслительная деятельность, в процессе которой происходит накопление чувственного и практического опыта, формирование

способности к созданию художественных образов, воспроизведение художественных замыслов в материале соответственно возрастным особенностям.

Под художественным мышлением детей с особыми возможностями здоровья понимается мыслительная деятельность, в процессе которой происходит накопление чувственного и практического опыта, формирование способности к созданию художественных образов, воспроизведение художественных замыслов в материале в соответствии с психофизическими особенностями каждого из детей.

В главе дано описание возрастных и индивидуальных особенностей развития художественного мышления детей с нормой психофизического развития и детей с ОВЗ.

Описаны возможности декоративно-прикладного искусства как средства развития художественного мышления детей с ОВЗ.

Содержание занятий декоративно-прикладного искусства должно быть разнообразным, соответствующим психофизическим особенностям детей с ОВЗ, четко структурированным и методически обеспеченным. Только с учетом всех этих требований занятия декоративно-прикладным искусством будут эффективны для развития художественного мышления детей с ОВЗ.

Таким образом, возникает необходимость в проведении опытно-поисковой работы с целью развития художественного мышления детей с ОВЗ на занятиях декоративно-прикладным искусством.

## **ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА**

### **2.1. Описание организации констатирующего этапа опытно-поисковой работы**

Для выявления уровня развития художественного мышления у детей с ОВЗ проводилась опытно-поисковая работа на базе ГКОУ СО «Ревдинская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» г. Ревды. В исследовании принимали участие 24 школьника 3-их и 4-ых классов, в возрасте 9-10 лет, с ОВЗ. Констатирующий этап был проведен с 10 по 20 сентября 2018 года.

Цель: проверить на практике педагогические условия развития художественного мышления детей с ОВЗ.

Задачи:

- 1) разработать критерии, показатели и подобрать методы диагностики уровня развитости художественного мышления у детей с ОВЗ;
- 2) разработать комплекс практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером»;
- 3) осуществить опытно-поисковую работу в три этапа, сделать сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов, сформулировать выводы.

Анализируя структуру художественного мышления, мы определили ряд критериев, которые будет целесообразно диагностировать у детей с ОВЗ.

Основываясь на подборе критериев для выявления уровня развития художественного мышления детей с ОВЗ, мы обозначили показатели и методы для проведения констатирующего и контрольного срезов.

**Критерий № 1. Художественно-творческое воображение.**

Показатель № 1.1.: оригинальность или способность к созданию оригинального образа.

Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко.

Показатель № 1.2.: разработанность или детализация образов.

Методика «Скульптура» Р.С. Немова.

Показатель № 1.3.: гибкость как способность к переходу от одной идеи к другой, подбор стратегий решения проблемы.

Тест «Круги» Л.Д. Столяренко.

**Критерий № 2. Ассоциативность.**

Показатель № 2.1.: контрастность или способность к определению противоположных понятий.

Модифицированный карточный тест «Противоположности» Дж. Гилфорда.

Показатель № 2.2.: создание целого из частей целого.

Модифицированный карточный тест «Части-целое» Дж. Гилфорда.

В процессе констатирующего этапа опытно-поисковой работы были использованы следующие методы: наблюдение за особенностями деятельности детей, беседа с учителем и комплекс тестовых методик. Беседы и экспериментальные методики осуществлялись в индивидуальной форме. На занятиях использовались индивидуальные, групповые, фронтальные методы работы. Предпочтение отдавалось индивидуальной форме работы.

Охарактеризуем художественно-творческое воображение (критерий № 1).

**Показатель № 1.1.: оригинальность (способность к созданию оригинального образа).**

Методика «Дорисовывание фигур», О. М. Дьяченко.

Содержание теста: В качестве материала используется один комплект карточек (из двух предлагаемых), на каждой из которых нарисована одна фигура или сочетание элементов. Всего в каждом наборе по 10 карточек. Разработано два равнозначных комплекта таких фигурок. Во время



обследования предлагается первый набор карточек. Второй используется при контрольном этапе исследования через год.

Инструкция: Тестирование проходит в индивидуальной форме. Испытуемому дается инструктаж: «Дорисуй каждую фигурку так, чтобы получилась полноценная картинка». (Фразы можно менять).

Ребенку дают простой карандаш и карточку с фигуркой. После того, как ребенок дорисовал фигурку, его спрашивают: «Что у тебя получилось?». Ответ ребенка фиксируется. Затем последовательно (по одной) предъявляются остальные карточки с фигурками. Если ребенок не понял задание, то педагог на первой фигурке показывает несколько вариантов дополнения изображения.

Количественная обработка результатов. Для оценки уровня качества выполнения задания для каждого ребенка подсчитывается коэффициент оригинальности (Кор): количество неповторяющихся изображений. Одинаковыми считаются изображения, в которых фигура для дорисовывания превращается в один и тот же элемент. Например, превращение и квадрата, и треугольника в экран телевизора считается повторением, и оба эти изображения не засчитываются ребенку.

Затем сравнивают изображения, созданные каждым из детей обследуемой группы на основании одной и той же фигурки для дорисовывания. Если двое детей превращают квадрат в экран телевизора, то этот рисунок не засчитывается ни одному из этих детей.

Таким образом, Кор равен количеству рисунков, не повторяющихся (по характеру использования заданной фигурки) у самого ребенка и ни у кого из детей группы.

По горизонтали расположены фигурки для дорисовывания. По вертикали – фамилии детей. Под каждой фигуркой записывается, какое изображение дал ребенок. Названия повторяющихся изображений по горизонтали (повторы у одного ребенка) и по вертикали (повторы у разных детей по одной и той же фигурке) зачеркивают. Количество не зачёркнутых ответов – Кор каждого ребенка. Затем выводят средний Кор по группе

(индивидуальные величины Кор суммируют и делят на количество детей в группе).

Низкий уровень выполнения задания – Кор меньше среднего по группе на 2 и более балла.

Средний уровень – Кор равен среднему по группе или на 1 балл выше или ниже среднего.

Высокий уровень – Кор выше среднего по группе на 2 и более балла.

Качественная обработка результатов:

Низкий уровень – 1 балл. Дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные изображения («такой узор»).

Иногда эти дети (для 1–2 фигурок) могут нарисовать предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки. В этом случае рисунки, как правило, примитивные, шаблонные схемы.

Средний уровень – 2 балла. Дети дорисовывают большинство фигурок, однако все рисунки схематичные, без деталей. Всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

Высокий уровень – 3 балла. Дети дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы). Предложенная для дорисовывания фигурка является обычно центральным элементом рисунка.

**Показатель № 1.2.:** разработанность или детализация образов.

Методика «Скульптура» Р.С. Немова.

Форма проведения: индивидуальная.

Содержание задания: ребенку необходимо создать из набора материалов простую поделку. Время: 5-7 минут.

Материалы задания: природный, бросовый материал. Шишки, листья, веточки, пластилин, нитки, декоративные элементы.

Качественная обработка результатов:

Низкий уровень – 1 балл ребенок получает тогда, когда он придумал и вылепил из пластилина что-то очень простое, без детализации и с минимальным количеством материала.

Средний уровень – 2 балла ребенку ставится в том случае, если он придумал что-то необычное, но вместе с тем не отличающееся богатством фантазии.

Высокий уровень – 3 балла ребенок получает тогда, когда придуманная им вещь достаточно оригинальная, имеются необычные детали.

**Показатель № 1.3.:** гибкость или способность к переходу от одной идеи к другой, подбор стратегий решения проблемы.

Тест «Круги», Л.Д. Столяренко.

Стимульный материал: бланк с 20 кругами (диаметр каждого - 3 см), секундомер. Описание методики: Испытуемому предлагается бланк с кругами и дается задание нарисовать как можно больше предметов или явлений, используя круги как основу. Инструкция: «На бланке нарисовано 20 кругов. Твоя задача состоит в том, чтобы нарисовать как можно больше предметов или явлений, используя круги как основу. Рисовать можно как вне, так и внутри круга, использовать один, два и более кругов для одного рисунка. Под каждым кругом подпиши что нарисовано. Рисуй слева направо. На выполнение задания дается 5 минут».

Гибкость воображения зависит от фиксированности представлений. Степень фиксированности образов определяют по количеству рисунков, содержащих один и тот же сюжет. Воображение будет гибким, когда фиксированность образов в представлении не отражается в рисунках, то есть все рисунки на разные сюжеты и охватывают как внутреннюю, так и внешнюю часть круга.

Качественная обработка результатов.

Высокий уровень – 3 балла. При высоком уровне дети дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные

рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы). Круг является обычно центральным элементом рисунка.

Средний уровень – 2 балла. При среднем уровне дети используют большинство кругов, однако все рисунки схематичные, без деталей. Всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

Низкий уровень – 1 балл. При низком уровне дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные изображения («узоры»). Иногда эти дети (для 1–2 фигурок) могут нарисовать предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки. В этом случае рисунки, как правило, примитивные, шаблонные схемы.

### **Критерий № 2. Ассоциативность.**

**Показатель № 2.1.:** контрастность или способность к определению противоположных понятий.

Модифицированный карточный тест «Противоположности» Дж. Гилфорда.

Содержание теста: набор парных карточек в количестве 16 штук с иллюстрациями и подписанными словами. Например, «холодный»-«горячий», и так далее.

Инструкция: тест выполняется в индивидуальной форме. Ребенку дается одна карточка и задается вопрос «Назови противоположность изображенному».

Качественная обработка результатов.

1 балл – низкий уровень. Ребенок затруднялся при назывании большинства противоположностей. Назвал до 3-х из 16 карточек.

2 балл – средний уровень. Ребенок более смел, но немного затруднялся. Назвал от 4 до 10 карточек.

3 балла – высокий уровень. Ребенок практически не затруднялся при ответах. Назвал от 11 до 16 противоположностей.

**Показатель № 2.2.:** создание целого из частей.

Модифицированный карточный тест «Части-целое» Дж. Гилфорда.

Содержание теста: набор групповых карточек в количестве 10 групп по 5 штук с иллюстрациями. Например, «голова-рот, ухо, нос, глаз», и так далее.

Инструкция: тест выполняется в индивидуальной форме. Ребенку даются наборы карточек и зачитывается инструкция «Перед тобой лежат группы карточек, тебе необходимо к центральной карточке подобрать подходящие детали целого предмета, изображенного на рисунке».

Качественная обработка результатов.

1 балл – низкий уровень. Ребенок затруднялся при выполнении задания, собрал 1-2 набора из 10.

2 балла – средний уровень. Ребенок более смел, но немного затруднялся. Собрал 3-6 наборов из 10.

3 балла – высокий уровень. Ребенок практически не затруднялся. Собрал 10 наборов карточек.

Приведем результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы (таблица 1).

Таблица 1

**Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы**

Критерий	Показатель	Уровни выполнения заданий		
		высокий	средний	низкий
Критерий № 1. Художественно-творческое воображение	оригинальность	29 %	21 %	50 %
	разработанность	21 %	33 %	46 %
	гибкость	25 %	46 %	29 %
Критерий № 2. Ассоциативность	контрастность	54 %	38 %	8 %
	способность к созданию из частей целого	38 %	54 %	8 %
	Среднее значение	34 %	38 %	28 %

## **Критерий № 1. Художественно-творческое воображение.**

**Показатель № 1.1.:** оригинальность или способность к созданию оригинального образа.

Методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко.

Проведя сравнительный анализ Кор (1,7) и среднего по группе (4,1) мы можем сделать вывод, что показатель оригинальности в группе находится на низком уровне.

Из таблицы 1 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 7 учащихся из 24, что составило 29 % от всего количества испытуемых. Дети данной подгруппы более внимательны к содержанию задания, лучше ориентируются в расположении линий, изгибов. Самостоятельно изображают на основе печатных элементов более сложные рисунки. Задание было интересно, они выполняли задание с особым старанием и аккуратностью.

Из таблицы 1 видно, что на среднем уровне задание выполнили 5 учеников из 24, что составило 21 % от всего количества испытуемых. Дети не могут относительно долго и интенсивно выполнять несложную однообразную работу, менее аккуратны в выполнении заданий, присутствуют грубые линии, примитивные сюжеты.

Из таблицы 1 видно, что работы 12 учащихся из 24, что составило 55% от всего количества испытуемых, были отнесены к низкому уровню. Учащиеся работали небрежно, линии и фигуры неровные, некоторые карточки не заполнены рисунком, не могли удержать инструкцию в памяти, некоторые карточки остались пустыми.

Таким образом, на основании полученных данных можно судить, что уровень развития показателя - оригинальность детей с ОВЗ находится на низком уровне. Учащиеся имеют много схожих по замыслу и сюжету рисунков.

При попытке придумать что-то необычное с изображением заданного элемента на карточке большинство учащихся приходили к обыденным образам и идеям.

**Показатель № 1.2.:** разработанность (детализация образов).

Методика «Скульптура» Р.С. Немова.

Из таблицы 1 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 5 учащихся из 24, что составило 21% от всего количества испытуемых. Дети данной подгруппы более внимательны к содержанию задания, смогли придумать из набора материалов поделку с определенным образом или сюжетов. Работы отличались аккуратностью, детализацией. Задание было интересно, некоторые дети создали поделки «Паучок на паутине» из шишек, пластилина, ниток и веток и «Осенний букетик» из природного материала.

Из таблицы 1 видно, что на среднем уровне задание выполнили 8 учащихся из 24, что составило 33% от всего количества испытуемых. Дети испытывали некоторые затруднения с задумкой, производили бессмысленные манипуляции с некоторым материалом.

Из таблицы 1 видно, что на низком уровне задание выполнили 11 учащихся из 24, что составило 46% от всего количества испытуемых. Данная группа детей больше остальных затруднялась создать поделку за короткое количество времени. Дети выбирали 1-2 вида материала, большая часть детей лепили из пластилина простые фигуры и формы.

На основании полученных данных можно судить, что уровень развития показателя - разработанность (детализация образов) у детей с ОВЗ находится на уровне ниже среднего. В процессе проведения данного тестирования было проведено наблюдение, что у большей части испытуемых неплохо развита мелкая моторика рук (за исключением одного учащегося с ДЦП). Это послужит резервом для формирования способности к детализации образов в процессе формирующего эксперимента.

**Показатель № 1.3.:** гибкость или способность к переходу от одной идеи к другой, подбор стратегий решения проблемы.

Тест «Круги» Л.Д. Столяренко.

Из таблицы 1 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 6 учащихся из 24, что составило 29% от всего количества испытуемых. Дети

данной группы хорошо ориентировались в положении фигур в пространстве, использовали 2 и более фигур в одном сюжете, применили все круги. Многие круги были заполнены разными деталями и графическими элементами. Некоторым учащимся задание понравилось, дети с легкостью заполнили поле из кругов разнообразными деталями и рисунками.

Из таблицы 1 видно, что на среднем уровне задание выполнили 11 учеников из 24, что составило 46% от всего количества испытуемых. Данные дети не все круги задействовали в рисунках, порой делали паузы, затрудняясь изобразить что-либо новое на следующем круге.

Из таблицы 1 видно, что на низком уровне задание выполнили 7 учеников из 24, что составило 29% от всего количества испытуемых. Учащиеся задавали бессмысленные вопросы, заполнили менее половины поля кругов на бланке, использовали простые и примитивные сюжеты и детали.

На основании полученных данных можно судить, что уровень развития показателя - гибкости (способности к переходу от одной идеи к другой, подбор стратегий решения проблемы) у детей с ОВЗ находится на среднем уровне.

## **Критерий № 2. Ассоциативность.**

**Показатель № 2.1.:** контрастность или способность к определению противоположных понятий.

Модифицированный карточный тест «Противоположности».

Из таблицы 1 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 13 учащихся из 24, что составило 54% от всего количества испытуемых. Дети данной группы хорошо ориентировались в определении противоположностей, легко называли из без затруднений. Некоторым учащимся задание показалось простым, дети с легкостью называли противоположности.

Из таблицы 1 видно, что на среднем уровне задание выполнили 9 ученика из 24, что составило 38% от всего количества испытуемых. Дети находили противоположности с небольшими паузами. Совершали по 1-2 ошибки.



Из таблицы 1 видно, что на низком уровне задание выполнил 2 ученика из 24, что составило 8% от всего количества испытуемых. Двое детей затруднялась при даче практически всех ответов. Приходилось задавать наводящие вопросы. Например, на вопрос: «Чем отличается холодное от горячего?», отвечали: «Не знаю».

На основании полученных данных можно судить, что уровень развития показателя - контрастность (способность к определению противоположных понятий) у детей с ОВЗ находится на уровне выше среднего. Многие из испытуемых бегло отвечали на вопросы, не совершая ошибок.

**Показатель № 2.2.:** создание из частей целого.

Модифицированный карточный тест «Части-целое».

Из таблицы 1 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 9 учащихся из 24, что составило 38 % от всего количества испытуемых. Дети данной группы хорошо ориентировались в связях целого и части, с легкостью подобрали детали ко всем 10 наборам. Задание учащимся понравилось, дети с легкостью находили части целого, говорили, комментировали свои действия.

Из таблицы 1 видно, что на среднем уровне задание выполнили 13 учеников из 24, что составило 54 % от всего количества испытуемых. Часть детей не смогли собрать все наборы. В некоторых наборах не хватало по 1-2 детали от целого.

Из таблицы 1 видно, что на низком уровне задание выполнили 2 ученика из 24, что составило 8 % от всего количества испытуемых. Эти дети собрали меньшее количество наборов в отличие от большинства испытуемых. Не понимали смысла наводящих вопросов, совершали ошибки в подборе частей от целого.

На основании полученных данных можно судить, что уровень развития показателя – способности к созданию из частей целого у детей с ОВЗ находится на среднем уровне. Большая часть группы испытуемых способна подобрать характерные детали от целого предмета, при этом затратив на процесс небольшое количество времени и совершив минимум ошибок.

Для подтверждения результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы было проведено наблюдение.

Наблюдение за учащимися началось с анализа их эмоционально-волевого и мотивационного состояния. Было обращено внимание на то, как реагировал каждый школьник на предъявленное задание, на проявление интереса к нему, на утомляемость, на поведенческие реакции: умение общаться, расторможенность или медлительность, активность или пассивность.

Из 24 испытуемых можно выделить 10 человек, которые комфортно чувствуют себя во время выполнения задания, они адекватно реагируют на замечания педагога, в большинстве случаев с интересом относятся к предъявленному заданию, стараются самостоятельно достигнуть результата, легко идут на контакт со взрослыми, умеют общаться со сверстниками, помогают своим товарищам.

8 учащихся во время проведения эксперимента большой активности в ходе выполнения задания не проявляли, к некоторым заданиям имели интерес, другие выполняли неохотно. Умеют пользоваться помощью взрослого, постоянно ждут похвалы. У некоторых школьников наблюдается быстрая утомляемость, гиперактивность. В основном учащиеся хорошо идут на контакт со взрослым, умеют общаться со сверстниками.

Наблюдения за учащимися с ОВЗ в процессе обучения показывают, что у них имеются определенные потенциальные возможности развития художественного мышления в процессе творческой деятельности. При создании оптимальных условий и соблюдении специфики работы уже в конце второго, начале третьего месяца обучения на занятиях декоративно-прикладным искусством большинство учащихся с ОВЗ активно включаются в творческий процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида основной деятельности на другой, при этом могут перестроить процесс своей деятельности согласно ситуации.

Данные, которые были получены в ходе беседы, свидетельствуют о том, что в классах есть учащиеся, у которых показатель продуктивности работы в наибольшей мере приближается к показателям нормально развивающихся учеников. Отличия имеются преимущественно в повышенном количестве допускаемых учащимися ошибок, повторений заиканий на одном объекте. При этом они начинают сами замечать допускаемые в работе ошибки. У учащихся с ОВЗ повышается показатель продуктивности деятельности, но показатель качества остается почти неизменным.

Также необходимо отметить наличие того процента учащихся, у которых наблюдается низкий уровень развития свойств художественного мышления, что составляет 28 %. Большое количество допускаемых ошибок, повторений, дублирования сочетается у них с низкими уровнем развития свойств мышления. Их постоянно приходится направлять, оказывать помощь, повторять инструкции.

Таким образом, по данным проведенной беседы видно, что большая половина испытуемых, которая составила 72 %, способна относительно длительный срок (1/2 занятия) интенсивно выполнять однообразную работу и при этом дети сами начинают замечать допускаемые в работе ошибки.

Анализ количественных данных (числа учащихся, безошибочно выполнивших работу, допустивших определенное количество ошибок) дает информацию о качестве целостности и осмысленности художественного мышления школьников.

Занятия декоративно-прикладным искусством в студии играют значительную роль в развитии свойств художественного мышления: ассоциативности и художественного-творческого воображения.

Однако творческая деятельность на занятиях декоративно-прикладным искусством требует начального уровня сформированности и других свойств художественного мышления: фантазии, интуиции. Именно в своем сочетании и дополнении друг друга в процессе художественной деятельности ребенка с ОВЗ будет происходить накопление художественного опыта, начнут

формироваться новые, специфические качества личности, такие, как художественный вкус, тяга к прекрасному.

Таким образом, результат констатирующего этапа опытно-поисковой работы показал, что на высоком уровне развитость художественного мышления имеют 34 % испытуемых, на среднем уровне развитость художественного мышления имеют 38 % испытуемых, на низком уровне развитость художественного мышления имеют 28 % испытуемых.

Для этого на формирующем этапе опытно-поисковой работы будут проводиться занятия по декоративно-прикладному искусству.

## **2.2. Описание формирующего этапа опытно-поисковой работы**

Формирующий этап опытно-поисковой работы проводился в течение 1 учебного года, было проведено 68 занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю по 1 ч. 20 мин. с перерывом в 20 минут. Были организованы подгруппы, количество детей в которых было 12 человек, состоящие из представителей разного типа ОВЗ: слабослышащие, слабовидящие, ДЦП, гиперактивные и гиперактивные дети, один из испытуемых имел расстройства аутистического спектра. А, так же, в подгруппах присутствовали дети с задержкой психического развития различного генеза (по классификации К. С. Лебединской).

Применение методов художественной дидактики (интонационный анализ произведения декоративно-прикладного искусства, репродуктивная беседа, объяснительно-иллюстративный метод, дидактические игры, конструирование, художественное слово и др.) явилось обязательным условием реализации педагогических условий, позволило достигнуть положительной динамики в формировании художественного мышления.

Принципы последовательности и систематичности в обучении с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ реализовывались следующим образом. Каждое занятие строилось с учетом последовательного усложнения

содержания заданий, «от простого к сложному», «от общего к частному». Систематичность повтора компонентов различных заданий по темам способствовало формированию устойчивых практических навыков в изготовлении художественных изделий, в их свободном выборе, варьировании, сочетании нескольких техник в одном изделии.

Разработан комплекс практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером», включающий репродуктивные и продуктивные виды заданий с учетом последовательности этапов выполнения художественной работы.

Репродуктивные задания включали в себя следующие этапы:

- знакомство с образцом художественного изделия;
- ознакомление со схемой плетения, вышивки бисером элемента;
- подбор цветового сочетания для изделия;
- изготовление изделия с опорой на схему, демонстрацию этапов работы;
- рефлексия.

На занятиях с использованием репродуктивных заданий учащиеся изготавливали следующие изделия: Брошь с центральным элементом «Кабошон», Брошь на тему «Фрукты, ягоды», Плетеная подвеска «Ажурная».

По результатам работы на занятиях с использованием репродуктивных заданий можно сделать следующий вывод: 5 учащихся из 24 (21 %) понимают и принимают учебно-художественную задачу, относительно аккуратно выполняют этапы изготовления изделия, пользуясь минимальной направляющей организационной помощью педагога. Эти дети более усидчивы, эмоционально спокойны и мотивированы на конечный результат (имеется фиксация на положительный результат). Самостоятельно задают вопросы, вовремя исправляют ошибки и недочеты в изделии.

Даже на данном этапе проявляют элементы художественности в своих работах: хотят добавить новые цвета, элементы, изменить форму изделия, рассуждают, что хотят выполнить в следующий раз и из каких материалов.

12 учащихся из 24 (50 %) частично понимаю и принимают учебно-художественную задачу, данная группа детей чаще отвлекается, менее усидчива и невнимательна, дети менее аккуратно выполняют этапы изготовления изделия, пользуясь направляющей организационной помощью педагога в большей степени, нежели первая группа.

Дети более возбудимы, мешают учебно-художественному процессу, допускают большее количество ошибок, элементы художественности практически не прослеживаются.

7 учащихся из 24 (29 %) практически не понимают учебно-художественную задачу. Данная группа состоит из менее внимательных и самостоятельных детей, работы детей данной группы не отличаются аккуратностью, наличествуют грубые ошибки.

Дети не критичны к своей работе, торопятся либо слишком медлительны, на качество изготовления внимания не обращают. Детям данной группы необходима постоянная направляющая помощь с опорой на практический образец, так как опорные схемы и таблицы они практически не воспринимают.

Занятия для данной группы детей проводились дополнительно в индивидуальной форме с целью конкретизации художественной деятельности: исправления ошибок, разъяснения этапов работы.

Продуктивные задания включали в себя следующие этапы:

- формулирование темы, разработка идеи изделия;
- зарисовка эскиза изделия с опорой на базовый набор материалов;
- подбор цветового сочетания для изделия с опорой на базовый набор материалов;
- самостоятельное изготовление изделия с опорой на имеющийся практический опыт;
- рефлексия.

На занятиях с использованием продуктивных заданий учащиеся изготавливали следующие изделия: Брошь с центральным элементом

«Кабошон», Брошь на тему «Фрукты, ягоды», Плетеная подвеска «Ажурная». С элементами усложнения и различными модификациями.

По результатам работы на занятиях с использованием продуктивных заданий можно сделать следующий вывод: 8 учащихся из 24 (33 %) понимаю и принимают учебно-художественную задачу.

Дети данной группы с легкостью могут сформировать идею изделия в рамках заданной темы, изобразить эскиз изделия в цвете, подобрать перечень материалов и гармоничного цветового сочетания для изделия. Дети преимущественно самостоятельны, хорошо помнят и оперируют теми знаниями и навыками, которые приобрели на занятиях с репродуктивными заданиями, им требуется минимальная направляющая организационная помощь педагога. Эти дети усидчивы, эмоционально спокойны и мотивированы на конечный результат (имеется фиксация на положительный результат). Самостоятельно задают вопросы, вовремя исправляют ошибки и недочеты в изделии. С легкостью могут обсудить, какое изделие они хотели бы сделать в перспективе и для кого. В процессе обсуждения формируют идею, замысел, обсуждают материал.

11 учащихся из 24 (45 %) частично понимаю и принимают учебно-художественную задачу. Данной группе сложнее сформировать идею и замысел изделия на заданную тему. Требовалась направляющая помощь в виде наводящих вопросов и эмоционально-мотивационного подкрепления: иллюстрации предметов, элементы беседы.

После дети уже самостоятельно старались изобразить эскиз изделия в цвете. С подбором цветового сочетания материалов испытывали сложности, но в целом справились успешно. В силу неустойчивости внимания и сниженной мотивации, дети данной группы с большим трудом оперировали полученными знаниями и умениями в изготовлении художественных изделий: чаще совершали ошибки, были менее аккуратны. Но появилась критичность к собственной деятельности, что проявляется в желании выполнить

художественное изделие лучше и аккуратнее. Элементы художественности в изготовлении изделий прослеживаются у 2-3 учащихся из 11 в данной группе.

5 учащихся из 24 (20 %) практически не понимают учебно-художественную задачу. В процессе формирования идеи и замысла художественного изделия на заданную тему дети данной группы испытывали большие трудности в отличие от других детей. Требовалась постоянная направляющая помощь, наводящие вопросы, стимульный материал в виде иллюстраций, образцов изделий.

Некоторые дети данной группы самостоятельно затруднялись изобразить идею и замысел в эскизе, поэтому потребовалась практическая помощь педагога. А также некоторые дети других групп оказывали помощь в изображении эскиза изделия и давали советы своим сверстникам. В процессе подбора цветового сочетания для изготовления художественных изделий дети были более активны, с интересом сравнивали цвета материалов с опорой на цветовой спектр сочетаемости. В процессе изготовления изделий испытывали сложности, путали техники вышивки и плетения, но с направляющей помощью педагога вспоминали последовательность изготовления различных элементов. Совершали ошибки, не всегда обращая на них внимание. Элементы художественности проявляли в меньшей степени, но с наводящими вопросами педагога могли сформулировать то или иное изменение в изделии и куда более успешно, чем в процессе выполнения репродуктивных заданий, вносили эти изменения в свои изделия. Занятия для данной группы детей проводились дополнительно в индивидуальной форме с целью конкретизации художественной деятельности: исправления ошибок, разъяснения этапов работы.

Анализируя результаты наблюдений в процессе изготовления изделий по теме «Плетение и вышивка бисером» мы можем говорить о повышении качества конечного продукта художественной деятельности детей. Принцип последовательности и систематичности дал положительный результат в освоении базовых техник плетения и вышивки бисером, а опора на



стимульный и демонстрационный материал позволила наметить положительную траекторию развития художественного мышления детей с ОВЗ.

Каналами обогащения субъектного художественно-эстетического опыта являлись: специальные занятия искусствоведческого и изобразительного содержания, экскурсии в Музей «Уральская старина» при МАУДО «ЦДО» города Ревды, в Геологический музей при МАУДО «ЦДО» города Ревды, в Музейный комплекс «Демидов-Центр» города Ревды, встречи с художниками, общение с подлинными изобразительными шедеврами декоративно-прикладного искусства, организация выставок (персональная, коллективная, совместно с взрослыми) и др.

Для формирования художественного мышления детей с ОВЗ важна художественно-развивающая среда образовательного учреждения. Необходимым в формировании художественного мышления являлись: практическое участие детей в художественно-эстетическом преобразовании среды.

### **2.3. Описание результатов контрольного этапа опытно-поисковой работы**

После осуществления формирующего этапа опытно-поисковой работы с детьми с ОВЗ были сделаны контрольные срезы по методикам констатирующего этапа опытно-поисковой работы.

В исследовании принимали участие: 24 школьника 4-го и 5-го классов в возрасте 10-11 лет с ОВЗ. Контрольное исследование проводилось: с 16 по 26 сентября 2019 года с учащимися ГКОУ СО «Ревдинская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» г. Ревды. Результаты контрольного этапа опытно-поисковой работы представлены в таблице 2.

### Результаты контрольного этапа опытно-поисковой работы

Критерий	Показатель	Уровни выполнения заданий		
		высокий	средний	низкий
Критерий № 1. Художественно-творческое воображение	оригинальность	50 %	17 %	33 %
	разработанность	46 %	50 %	4 %
	гибкость	46 %	42 %	12 %
Критерий № 2. Ассоциативность	контрастность	79 %	21 %	0 %
	способность к созданию из частей целого	58 %	42 %	0 %
	Среднее значение	56 %	34 %	10 %

Охарактеризуем подробнее.

**Критерий № 1.** Художественно-творческое воображение.

**Показатель № 1.1.:** оригинальность или способность к созданию оригинального образа.

Методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко.

Проведя сравнительный анализ Кор (2,2) и среднего по группе (5,3) мы можем сделать вывод, что показатель оригинальности в группе находится на низком уровне. Но, выполняя качественный анализ результатов выполнения задания мы видим, что у ряда детей наблюдается развитие способности к созданию оригинального образа.

Рисунки становятся более детализованы, эмоционально насыщены, разнообразны. Многие дети начинают рассуждать, что бы они хотели изобразить на той или иной карточке.

Из таблицы 2 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 12 учащихся из 24, что составило 50 % от всего количества испытуемых. Дети данной подгруппы более внимательны к содержанию задания, лучше

ориентируются в расположении линий, изгибов. Самостоятельно изображают на основе печатных элементов более сложные рисунки.

Из таблицы 2 видно, что на среднем уровне задание выполнили 4 учеников из 24, что составило 17 % от всего количества испытуемых. Дети не могут относительно долго и интенсивно выполнять несложную однообразную работу, менее аккуратны в выполнении заданий, присутствуют грубые линии, примитивные сюжеты.

Однако, Матвей П. повысил совой уровень с низкого на средний, выполнив более аккуратно и оригинально больше карточек.

Из таблицы 2 видно, что работы 8 учащихся из 24, что составило 33 % от всего количества испытуемых, были отнесены к низкому уровню. Некоторые испытуемые продолжали работать небрежно, линии и фигуры неровные, некоторые карточки остались не заполнены. Дети не могли удержать инструкцию в памяти.

**Показатель № 1.2.:** разработанность или детализация образов.

Методика «Скульптура» Р.С. Немова.

Из таблицы 2 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 11 учащихся из 24, что составило 46% от всего количества испытуемых. Дети данной подгруппы более внимательны к содержанию задания, смогли придумать из набора материалов поделку по определенному образу или сюжету. Работы отличались аккуратностью, детализацией.

Некоторым детям задание было интересно, они создали поделки «Осенние бабочки» из листьев, веточек и декоративных элементов и «Букетик учителю» из природного материала.

Из таблицы 2 видно, что на среднем уровне задание выполнили 12 учащихся из 24, что составило 50 % от всего количества испытуемых. Учащиеся испытывали некоторые затруднения с задумкой, производили бессмысленные манипуляции с некоторым материалом. Но качественно поделки испытуемых изменились, стали более аккуратны.

Из таблицы 2 видно, что на низком уровне задание выполнил 1 учащийся из 24, что составило 4 % от всего количества испытуемых. Ребенок не смог выполнить более интересную и сложную поделку в силу особенностей восприятия окружающей действительности из-за наличия расстройств аутистического спектра. Тем не менее, испытуемый вылепил колечко из пластилина.

**Показатель № 1.3.:** гибкость как способность к переходу от одной идеи к другой, подбор стратегий решения проблемы.

Тест «Круги» Л.Д. Столяренко.

Из таблицы 2 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 11 учащихся из 24, что составило 46 % от всего количества испытуемых. Дети данной группы хорошо ориентировались в положении фигур в пространстве, использовали 2 и более фигур в одном сюжете, применили все круги.

Многие круги были заполнены разными деталями и графическими элементами. Задание понравилось, некоторые дети с легкостью заполнили поле из кругов разнообразными деталями и рисунками.

Из таблицы 2 видно, что на среднем уровне задание выполнили 10 учеников из 24, что составило 42 % от всего количества испытуемых. Некоторые учащиеся не все круги задействовали в рисунках, порой делали паузы, затрудняясь изобразить что-либо новое на следующем круге.

Из таблицы 2 видно, что на низком уровне задание выполнили 3 учеников из 24, что составило 12 % от всего количества испытуемых. Они заполнили менее половины поля кругов на бланке, использовали простые и примитивные сюжеты и детали.

**Критерий № 2. Ассоциативность.**

**Показатель № 2.1.:** контрастность (способность к определению противоположных понятий).

Карточный тест «Противоположности».

Из таблицы 2 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 19 учащихся из 24, что составило 79 % от всего количества испытуемых. Дети

данной группы хорошо ориентировались в определении противоположностей, легко называли их без затруднений.

Из таблицы 2 видно, что на среднем уровне задание выполнили 5 учеников из 24, что составило 38 % от всего количества испытуемых. Дети находили противоположности с небольшими паузами. Совершали по 1-2 ошибки.

Из таблицы 2 видно, что на низком уровне задание выполнили 0 учеников из 24, что составило 0 % от всего количества испытуемых.

**Показатель № 2.2.:** создание из частей целого.

Карточный тест «Части-целое».

Из таблицы 2 видно, что на высоком уровне с заданием справилось 14 учащихся из 24, что составило 58 % от всего количества испытуемых. Дети данной группы хорошо ориентировались в связях целого и части, с легкостью подобрали детали ко всем 10 наборам, комментировали свои действия.

Из таблицы 2 видно, что на среднем уровне задание выполнили 10 учеников из 24, что составило 42 % от всего количества испытуемых. Некоторые учащиеся не смогли собрать все наборы. В некоторых наборах не хватало по 1-2 детали от целого.

Из таблицы 2 видно, что на низком уровне задание выполнили 0 ученика из 24, что составило 0% от всего количества испытуемых.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы представлен в таблице 3.

Проведя сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы по трем уровням, мы можем проанализировать прирост уровней высокого и среднего по каждому из 5 показателей.

**Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного  
этапов опытно-поисковой работы**

Показатель	Уровни выполнения задания		констатирующий этап	итоговый этап	Прирост в %
оригинальность	высокий	%	29	50	+ 21 %
	средний	%	21	17	- 4 %
	низкий	%	50	33	- 17 %
разработанность	высокий	%	21	46	+ 25 %
	средний	%	33	50	+ 17 %
	низкий	%	46	4	- 42 %
гибкость	высокий	%	25	46	+ 21 %
	средний	%	46	42	- 4 %
	низкий	%	29	12	- 17 %
контрастность	высокий	%	54	79	+ 25 %
	средний	%	38	21	- 17 %
	низкий	%	8	0	- 8 %
способность к созданию из частей целого	высокий	%	38	58	+ 20 %
	средний	%	54	42	- 12 %
	низкий	%	8	0	- 8 %

Таким образом, на основании полученных данных можно судить, что уровень развития показателя - оригинальность детей с ОВЗ находится на уровне выше среднего, высокий уровень показателя имеет прирост + 21 %. Проводя сравнительную характеристику в процентном соотношении, мы можем видеть, что у части испытуемых наблюдается повышение уровня оригинальности в выполнении заданий на карточках.

У части испытуемых наблюдается повышение уровня разработанности (детализации образов) при выполнении теста, высокий уровень имеет прирост + 25 %, средний + 17 %. На основании полученных данных можно судить, что уровень развития данного показателя у детей с ОВЗ находится на уровне выше

среднего. В процессе тестирования было проведено наблюдение, что большая часть испытуемых более тщательно подходили к выполнению задания, старались задействовать не просто как можно больше из набора материалов, а сохранить сюжет работы. Некоторые дети научились критично подходить к процессу создания работы, подбирали более подходящие детали.

Так же, у части испытуемых наблюдается повышение уровня гибкости (способности к переходу от одной идеи к другой, подбор стратегий решения проблемы) при выполнении теста, прирост высокого уровня + 21 %. Уровень развития показателя - гибкости у детей с ОВЗ находится на уровне выше среднего. У части испытуемых замечен прогресс в использовании большего количества кругов поля бланка, в создании куда более интересных и детализованных рисунков. Некоторые дети начинают комментировать свои действия, тем самым подкрепляя процесс фантазии при выполнении задания теста.

У некоторых испытуемых наблюдается повышение уровня контрастности (способности к определению противоположных понятий) при выполнении теста, прирост высокого уровня + 25 %. Уровень развития показателя - контрастность у детей с ОВЗ находится на достаточно высоком уровне. Многие из испытуемых бегло отвечали на вопросы, не совершая ошибок.

У части испытуемых наблюдается развитие способности к созданию из частей целого при выполнении теста, прирост высокого уровня + 20 %. Уровень развития показателя – способности к созданию из частей целого у детей с ОВЗ находится на уровне выше среднего. Большая часть группы испытуемых способна подобрать характерные детали от целого предмета, при этом затратив на процесс небольшое количество времени и совершив минимум ошибок. Охарактеризуем обобщенные результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы (таблица 4, рис. 1).

**Сравнительный анализ обобщенных результатов констатирующего и  
контрольного этапов опытно-поисковой работы**

Уровни выполнения задания	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий этап	34 %	38 %	28 %
Контрольный этап	56 %	34 %	10 %
Прирост в %	+ 22 %	- 4 %	- 18 %



Рис. 1. Сравнительный анализ обобщенных результатов констатирующего и  
контрольного этапов опытно-поисковой работы

Таким образом, как видно на рис. 1, уровень развития художественного мышления детей с ОВЗ на контрольном этапе стал выше среднего уровня, а



также наметилась положительная динамика развития всех характеристик художественного мышления в целом.

Соответственно, педагогические условия, включающие:

- применение принципов последовательности и систематичности обучения с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ;
- использование психолого-педагогической диагностики художественно-творческого воображения детей с ОВЗ;
- применение комплекса репродуктивных и продуктивных практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером», обеспечивают развитие художественного мышления детей с ОВЗ на занятиях декоративно-прикладным искусством.

### **Выводы по второй главе:**

В главе описана цель и задачи опытной работы.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе ГКОУ СО «Ревдинская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» г. Ревды. В исследовании принимали участие 24 школьника 3-их и 4-ых классов, в возрасте 9-10 лет, с ОВЗ.

В главе сформулирована цель опытно-поисковой работы: проверить на практике педагогические условия развития художественного мышления детей с ОВЗ. Задачи:

- 1) разработать критерии, показатели и подобрать методы диагностики уровня развитости художественного мышления у детей с ОВЗ;
- 2) разработать комплекс практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером»;
- 3) осуществить опытно-поисковую работу в три этапа, сделать сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов, сформулировать выводы.

1. Сформированы критерии развития художественного мышления: художественно-творческое воображение и ассоциативность, и их показатели: оригинальность, разработанность, гибкость, контрастность, способность к

созданию целого из частей целого. Разработаны три уровня оценивания результатов выполнения тестовых материалов по каждому из показателей: высокий (3 балла), средний (2 балла), низкий (1 балл).

2. Разработан комплекс репродуктивных и продуктивных практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером» для детей с ОВЗ.

Репродуктивные задания включают следующие этапы:

- знакомство с образцом художественного изделия;
- ознакомление со схемой плетения;
- подбор цветового сочетания для изделия;
- изготовление изделия по схеме и по этапам работы;
- рефлексия.

Продуктивные задания включают следующие этапы:

- формулирование темы, разработка идеи изделия;
- зарисовка эскиза изделия с опорой на базовый набор материалов;
- подбор цветового сочетания для изделия с опорой на базовый набор материалов;
- самостоятельное изготовление изделия;
- рефлексия.

3. Проведены констатирующий, формирующий, контрольный этапы опытно-поисковой работы. Сравнительный анализ обобщенных результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы показал, что уровень развития художественного мышления детей с ОВЗ на контрольном этапе стал выше среднего, также наметилась положительная динамика развития всех характеристик художественного мышления в целом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении сформулируем основные выводы диссертационного исследования. Цель и задачи выполнены: теоретически обоснованы и проверены на практике педагогические условия развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья на занятиях декоративно-прикладным искусством.

Изучена и проанализирована философская и психолого-педагогическая научная литература по проблеме исследования особенностей развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья.

В философии художественное мышление характеризуется как чувственное познание окружающего мира через призму духовного опыта, трансформация образов в сознании личности, создание уникального продукта художественной деятельности.

В психологии и педагогике художественное мышление понимается как чувственно-эмоциональное, оценочное отражение человеком окружающего мира, подчиненное цели – созданию художественного произведения, либо полноценному восприятию предметов искусства.

Уточнены понятия «художественное мышление детей с нормой психофизического развития» и «художественное мышление детей с особыми возможностями здоровья».

Под художественным мышлением детей с нормой психофизического развития понимается мыслительная деятельность, в процессе которой происходит накопление чувственного и практического опыта, формирование способности к созданию художественных образов, воспроизведение художественных замыслов в материале соответственно возрастным особенностям.

Под художественным мышлением детей с особыми возможностями здоровья понимается мыслительная деятельность, в процессе которой происходит накопление чувственного и практического опыта, формирование

способности к созданию художественных образов, воспроизведение художественных замыслов в материале в соответствии с психофизическими особенностями каждого из детей.

Описаны возможности декоративно-прикладного искусства как средства развития художественного мышления детей с ОВЗ при условии разнообразия их содержания и методического обеспечения.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе ГКОУ СО «Ревдинская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» г. Ревды. В исследовании принимали участие 24 школьника с ОВЗ в возрасте 9-10 лет.

Сформулирована цель и задачи опытно-поисковой работы: проверить на практике педагогические условия развития художественного мышления детей с ОВЗ.

Разработаны критерии развития художественного мышления: художественно-творческое воображение и ассоциативность, и их показатели: оригинальность, разработанность, гибкость, контрастность, способность к созданию целого из частей целого.

Разработан комплекс репродуктивных и продуктивных практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером».

Проведены констатирующий, формирующий, контрольный этапы опытно-поисковой работы. Сравнительный анализ обобщенных результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы показал, что уровень развития художественного мышления детей с ОВЗ на контрольном этапе стал выше среднего, также наметилась положительная динамика развития всех характеристик художественного мышления в целом.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: процесс развития художественного мышления будет успешным, если реализовать педагогические условия развития художественного мышления детей с особыми возможностями здоровья на занятиях декоративно-прикладным искусством:

- применение принципов последовательности и систематичности обучения с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ;
- использование психолого-педагогической диагностики художественно-творческого воображения детей с ОВЗ;
- применение комплекса репродуктивных и продуктивных практических заданий по теме: «Вышивка и плетение бисером», обеспечивают развитие художественного мышления детей с ОВЗ на занятиях декоративно-прикладным искусством.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова, Е. И. Методические основы творческой деятельности школьников при изучении народных художественных промыслов (на примере Корякского автономного округа : Автореф.дис...канд.пед.наук / Рос. акад. образования. Ин-т общ. сред. образования. – М. : [б.и.], 1998. – 20 с.
2. Алексеева, Л. Бисероплетение [Текст] : развиваем ручную умелость / Л. Алексеева // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 3. – С. 68-71.
3. Алешанова, Л. В. Инклюзивная форма образования для детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы [Текст] / Л. В. Алешанова // Логопед. – 2015. – № 1. – С. 120-124.
4. Аполозова, Л. М. Бисероплетение [Текст] / Л. М. Аполозова. – М. : Культура и традиции, 1997. – 112 с.
5. Афасижев, М. Н. Философские основы и принципы анализа художественного творчества в эстетике экзистенциализма (на примере творчества Ж.-П. Сартра) [Текст] / М. Н. Афасижев // Западные концепции художественного творчества : учеб. пособие / М. И. Афасижев. – М.: 1990. – С. 83-122.
6. Бургасова, Н. Е. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии [Текст] / Н. Е. Бургасова, С. Ю. Танцюра // Логопед. – 2014. – № 8. – С. 112-117.
7. Бурматнова, Е. Бисерография [Текст] / Е. Бурматнова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 7. – С. 77-78.
8. Быстрова, Т. Ю. Теоретико-методологические проблемы исследования художественного творчества [Текст] / Т. Ю. Быстрова // Философские проблемы творчества в искусстве и дизайне : учеб. пособие / Т. Ю. Быстрова. – Екатеринбург, 2007. – С. 11-48.
9. Ветлугина, Н. А. О теории и практике художественного творчества детей [Текст] / Н. А. Ветлугина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 5. – С. 12–18.

10. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2: От младшего дошкольного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 343 с.
11. Выготский, Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. // Психология. – М.: Сфера, 2012. – С. 212-246.
12. Гаджиева, Х. Наглядные пособия в системе художественно-эстетического образования и воспитания учащихся [Текст] / Х. Гаджиева // Искусство в школе. – № 1. – 2007. – С. 78 – 80.
13. Галанина, Ж. А. Специфика обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе [Текст] / Ж. А. Галанина // Образование в современной школе. — 2014. — № 6. — С. 37-39.
14. Голдина, Е. В. Использование бусин и бисера в женском костюме населения Среднего Прикамья в первой половине I тыс. н. э. (по материалам Тарасовского могильника) [Текст] / Е. В. Голдина // Археология, этнография и антропология Евразии. – 2017. – Т. 45. – № 2. – С. 56-61.
15. Гончарова, Е. Л. Влияние идей Л. С. Выготского на развитие исследований и практики в области специального образования в России [Текст] / Е. Л. Гончарова ; вступит. ст. И. А. Коробейникова // Дефектология. – 2014. – № 3. – С. 3-11.
16. Горанов, К. Художественное произведение и его социально-психологические измерения [Текст] / К. Горанов // Вопросы эстетики / отв. ред. Н. Г. Шахназарова. – М.: 1971. – Вып. 9. – С. 227-254.
17. Горанов, Крystю. Содержание и форма в искусстве [Текст] / К. Горанов. – М. : Искусство, 1962. – 272 с.
18. Губанова, Е.Н. Декоративно-прикладное искусство на уроках изобразительного и трудового обучения / Е.Н. Губанова // Нач. школа – 2004. – № 7. – С.86-89.
19. Гусев Е. О. Творческий процесс и художественное восприятие. – Л.: 1978. – 94 с.

20. Давыдов, Ю. Художник и отчужденное искусство [Текст] : идея кризиса искусства в буржуаз. философии и социологии XIX-XX вв. / Ю. Давыдов // Вопросы эстетики. – М.: 1968. – Вып. 8. – С. 197-250.
21. Джалилова, С. Нравственно-эстетическое воспитание в процессе творческого труда [Текст] / С. Джалилова // Воспитание школьников. — (Педагогу дополнительного образования). – 2008. – № 10. – С. 47-50.
22. Ежова Е. Ю. Развитие художественной культуры личности: современные культурологические модели [Текст] / Е. Ю. Ежова // Вопросы культурологии. – (Социально-культурная деятельность). – 2010. – № 1. – С. 58-63.
23. Ефимова, И.Н. Роль эстетического образования в воспитании гармоничной личности // Нач. школа: плюс-минус. – 2000. – № 1. – С. 26-33.
24. Жихарская, О.Б. Использование компьютера при обучении школьников бисеронизанию // Школа и производство. – 1999. – № 6. – С. 60-62.
25. Ильина, Е. В. Воспитание искусством [Текст] / Е.В. Ильина // Искусство в школе. – 2009. – № 1. – С.13 –15.
26. Ильина, О.Ю. Обучение школьников бисерному рукоделию // Школа и производство. – 1999. – №1. – С. 54-56.
27. Карпенкова, И. Разные диагнозы – разный подход [Текст] / Ирина Карпенкова // Здоровье детей – Первое сентября. – 2012. – № 8. – С. 46-50.
28. Кибатьярова, А. А. Предметно-развивающая среда в коррекционной работе с детьми с ОВЗ [Текст] / А. А. Кибатьярова // Логопед. – 2015. – № 3. – С. 68-71.
29. Киященко, Н. И. Эстетическое творчество [Текст] / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Знание, 1984. – 110 с.
30. Козина, Г. П. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования [Текст] : (на примере работы территориальной психолого-медико-педагогической комиссии) / Г. П. Козина, Ю. В. Кобазова // Воспитание школьников. – 2014. – № 10. – С. 18-22.



31. Колокольников, В. В. К вопросу о занятиях изобразительным искусством в общеобразовательной школе [Текст] / В. В. Колокольников // Совет педагогика. – 1983. – № 11. – С. 76-79.
32. Креативный ребёнок: Диагностика и развитие творческих способностей [Текст] / Сост. Т. А. Барышева, В. А. Щекалов. – Ростов/Д.: Феникс, 2004. – 416 с.
33. Кружковая работа в школе [Электронный ресурс] [Электрон. дан. и прогр.] : программы : разраб. занятий. – Волгоград : Учитель, 2010. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : – (Дополнительное образование). – Систем. требования : Pentium-II ; память 256 МБ ОЗУ ; дисковод 24- х CD-ROM ; Windows 98/NT/2000/XP/VISTA. – 252.00.
34. Кузьмина, Е. С. Коррекция недостатков внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР [Текст] / Е. С. Кузьмина // Логопед. – 2015. – № 9. – С. 95-99.
35. Кукушкин, И. И. Классификации нарушений развития детей в структуре виртуального каталога исследований [Текст] / И. И. Кукушкин // Дефектология. – 2015. – № 1. – С. 32-41.
36. Лагузинская, Я. Музейная педагогика [Текст] : способы развития творческого восприятия детей / Я. Лагузинская // Искусство – Первое сентября. – 2013. – № 11. – С. 52-55.
37. Лейзеров, Н. Л. В поисках новых путей эстетического воспитания [Текст] : [эстет. воспитание в совет. России] / Н. Л. Лейзеров // В поисках борьбы : из истории эстет. воззрений и эстет. воспитания в совет. России / Н. Л. Лейзеров. – М.: 1971. – С. 35-42.
38. Лейзеров, Н. Л. Социологизаторство и эстетика [Текст] : [эстет. воззрения в совет. России] / Н. Л. Лейзеров // В поисках борьбы : из истории эстет. воззрений и эстет. воспитания в совет. России / Н. Л. Лейзеров. – М.: 1971. – С. 145-158.
39. Ликсо, Н. Л. Бисер [Текст] / Н. Л. Ликсо. — Минск : Харвест, 2010. – 256 с.

40. Лилов, А. Природа художественного творчества / А. Лилов; Пер. с болг. А. А.Танасовой. – М. : Искусство, 1981. – 479с.
41. Лифшиц М. А. Идеи эстетического воспитания в классической немецкой философии и литературе [Текст] : [история эстет. воспитания] / М. А. Лифшиц // Поэтическая справедливость : идея эстет. воспитания в истории обществ. мысли. – М.: 1993. – С. 234-246.
42. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. [Текст]. – М.: Просвещение, 1985. –176 с.
43. Логачева, Т. Л. Бисероплетение в социокультурной реабилитации детей 5-8 лет с нарушениями ОДА [Текст] / Т. Л. Логачева // Логопед. – 2016. – № 9. – С. 108-117.
44. Ломова В. Ф. Нравственно-эстетическое развитие личности в учреждении дополнительного образования : Автореф...канд. социол. наук. – Екатеринбург : [б. и.], 2000. – 22с.
45. Ляукина, М. В. Бисер. – М. : АСТ-Пресс, 1999. – 176с.
46. Маркуцкая С. Э. Методические основы обучения учащихся 5-7 классов прикладным художественным работам в образовательной области «Технология» : Автореф. дис...канд. пед. наук. М. : [б. и.], 1998. – 20 с.
47. Межиева, М. В. Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет. [Текст] / М. В. Межиева, А.А.Селиванов. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 128 с.
48. Мейлах, В.С. Психология художественного творчества: Предмет и пути исследования [Текст] //Психология процессов художественного творчества. – М.: Наука, 1980. – С. 5-23.
49. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности [Текст]. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
50. Марченко, Е. М. Восприятие единого эмоционального тона разными видами искусств [Текст] / Е. Марченко // Искусство в школе. – 2008. – № 5. – С. 69 – 70.

51. Минаева, Н. Г. Обучение школьников с интеллектуальной недостаточностью основам работы с бисером [Текст] / Н. Г. Минаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – (Коррекционно-развивающие технологии и методические находки). – 2008. – № 4. – С. 26-36.
52. Монахова Г. М. Формирование у школьников знаний и умений по художественной обработке изделий народного декоративно-прикладного искусства : Автореф. дис...канд. пед. наук / Моск. пед. н-т. – М. : [б. и.], 1998. – 15с.
53. Неменская, Л. А. Эстетический характер самосознания [Текст] / Л. А. Неменская // Совет. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 71-76.
54. Новикова, Е. Эстетическое воспитание школьников на занятиях кружка декоративно-прикладного искусства // Воспитание школьников. – 2003. – № 8. – С. 30-33.
55. Пелих, Е. А. Художественная среда в эстетическом воспитании детей, её сущность и структура [Текст] / Е. А. Пелих // Школа эстетического воспитания. – М.: 2006. – С. 113-116.
56. Полозова, Е. В. Продуктивная деятельность с детьми младшего возраста [Текст] / Е. В. Полозова. Учебно-методическое пособие для воспитателей и методистов. – Воронеж: ЧП Лакоценин С.С. – 2007. – 218 с.
57. Полуянов, Ю. «Как пройти в город Художников» : Ознакомление с художеств. и изобраз. возможностями детей // Искусство в школе. – 2001. – № 1. – С.6-8.
58. Путилина, Н.А. Обучаю бисерному рукоделию // Школа и производство. – 2001. – № 8. – С. 45-46.
59. Разенкова, Ю. А. Европейская система ранней помощи [Текст] / Ю. А. Разенкова // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 33-39.
60. Рекомендации для руководителей ОО по созданию специальных образовательных условий для детей с ОВЗ [Текст] // Здоровье детей – Первое сентября. – 2014. – № 10. – С. 46-51.

61. Ремезова, А. А. Формирование социальной компетентности у учащихся среднего звена средствами курса «Бисероплетения» [Текст] / А. А. Ремезова // «Я - гражданин Екатеринбурга»: проблемы и опыт реализации компетентностного подхода в образовании. Аспект формирования социальной компетентности личности : материалы XIII город. Пед. чтений / общ. ред. А. А. Симоновой, М. В. Хайдуковой. – Екатеринбург, 2007. – С. 135.
62. Репринцева, Е. А. Проблемы и перспективы интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство современной школы [Текст] / Е. А. Репринцева // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 8-16.
63. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : приказ Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г., № 1598, зарегистрирован в Минюсте РФ 3 февраля 2015 г., № 35847 // Вестник образования России. – 2015. – № 10. – С. 30-51.
64. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
65. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : [Мыслит. процесс и его составляющие] / С. Л. Рубинштейн // Психолого-педагогические условия развития понятийного мышления: Хрестоматия / Сост. Э.Г. Гельфман, С.Н. Цымбал. – Томск, 2003. – С.115-118.
66. Савенков А. И. Три типа развития и их практическая реализация в сфере художественного образования [Текст] / А. И. Савенков // Школа эстетического воспитания. – М.: 2006. – С. 97-100.
67. Сапожникова, Т. Методика проведения уроков изобразительного искусства по теме «Декоративно-прикладное искусство в жизни человека» [Текст] : [курс лекций] / Татьяна Сапожникова // Искусство. – 2006. – № 20. – С. 2-5.

68. Скворцов, И. В. Философская пропедевтика / И.В. Скворцов. – 2-е изд. – М. : Директ-Медиа, 2011. [б. и.] 168 с. – [Электронный ресурс]: <http://biblioclub.ru/>.<URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=83942>>.
69. Соломенникова, О. Ознакомление детей с народным декоративно-прикладным искусством : Критерии сформированности знаний и умений / О. Соломенникова // Дошкол. воспитание. – 2004. – № 9. – С.42-46.
70. Сухомлинский, В. А. Эстетическое воспитание: Избранные произведения [Текст] / В 5-ти т. Т 4. – М.: Просвещение, 1976. – С. 369-393.
71. Сысоева, О. В. Эстетическое отношение детей к произведениям живописи [Текст] / М.: Просвещение, 1968. – 108 с.
72. Танцюра, С. Ю. Ранняя помощь детям с ОВЗ [Текст] / С. Ю. Танцюра // Логопед. – 2016. – № 1. – С. 5-14.
73. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: 1947. – 235 с.
74. Титова, И. Г. Коррекция мелкой моторики через работу с бисером [Текст] / И. Г. Титова // Дошкол. педагогика. – (Коррекционная педагогика). – 2008. – № 8. – С. 38-42.
75. Трубникова, Л. А. Декоративно-прикладное искусство в системе средств эстетического воспитания учащихся в воскресной художественной школе : Автореф. дис...канд. пед. наук. – Ростов н/Д : [б. и.], 1996. – 24с.
76. Тупоногов, Б. К. Дефектологические принципы построения коррекционно-педагогического процесса [Текст] / Б. К. Тупоногов // Дефектология. – 2013. – № 5. – С. 55-62.
77. Хадиулина, Г. Г. Формирование эстетического интереса у учащихся при изготовлении поделок из природного материала [Текст] / Г. Г. Хадиулина // Человек в мире культуры : межвуз. сб. науч. и науч.-метод. тр. / Урал гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 224-225.
78. Шамаева, С. Е. Развитие творчества и активности детей во внеклассной работе [Текст] : [из пед. наследия С. Т. Шацкого] / С. Е. Шамаева // Совет. педагогика. – 1966. – № 5. – С. 138-144.

79. Шафикова, З. Х. Инклюзивное образование: опыт работы учебных и специальных мастерских [Текст] / З. Х. Шафикова // Педагогика. – 2015. – № 6. – С. 69-74.
80. Шохин, К. В. Содержание и форма в искусстве [Текст] / К. В. Шохин. – М. : Советская Россия, 1962. – 64 с.
81. Шпырева, С. В. Новые педагогические технологии в развитии творчества учащихся с ОВЗ на уроках музыки [Текст] / С. В. Шпырева // Логопед. 2015. – № 4. – С. 79-84.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1









